

Pädagogische Hochschule École Supérieure de Pédagogie
Karlsruhe de Karlsruhe

La pédagogie de projet
pratiquée en FLE
(français langue étrangère)
dans les deux premières classes
du collège public grec

DISSERTATION	THÈSE D'UNIVERSITÉ
Von der Pädagogischen Hochschule	pour le Doctorat de lettres modernes
Karlsruhe	de l'École Supérieure
zur Erlangung des Grades einer	de Pédagogie
Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.)	de Karlsruhe

genehmigte Dissertation von / présentée par

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

aus / originaire de

Ermoupolis, Griechenland
(Geburtsort / lieu de naissance)

12. 08. 1960 / 12-08-1960
(Geburtsdatum / née le)

Erstgutachter : Prof. Dr. Gérald SCHLEMMINGER

Zweitgutachterin : Profⁱⁿ Dr. Anemone GEIGER-JAILLET

Fach : Französisch

Abgabetermin der Dissertation : 18. 12. 2006

Pädagogische Hochschule École Supérieure de Pédagogie
Karlsruhe de Karlsruhe

La pédagogie de projet
pratiquée en FLE
(français langue étrangère)
dans les deux premières classes
du collège public grec

DISSERTATION	THÈSE D'UNIVERSITÉ
Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	pour le Doctorat de lettres modernes de l'École Supérieure
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.)	de Pédagogie de Karlsruhe

genehmigte Dissertation von / présentée par

Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU

aus / originaire de

Ermoupolis, Griechenland
(Geburtsort / lieu de naissance)

12. 08. 1960 / 12-08-1960
(Geburtsdatum / née le)

*À mon mari Miltos et à ma fille Irène,
dont l'amour et la patience m'ont accompagnée
tout au long de ce travail.*

*À mes parents, qui m'ont appris à ne pas céder
devant les difficultés.*

Remerciements

Qu'il me soit permis de dire toute ma gratitude à G é r a l d S c h l e m m i n g e r, professeur des universités de Karlsruhe, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger cette thèse et pour son infatigable patience face à mes doutes et mes difficultés. Il a été un interlocuteur exceptionnel, alliant encouragements et critiques, et a guidé mes pas de débutante dans le champ de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à M i l t o s L a z a r i d e s, professeur à l'Université Démocrite de Thrace, qui m'a aidée dans la réalisation des analyses statistiques.

J'associe à ces remerciements A r g y r o P r o s c o l l i, M a r i a S f u r o e r a, K o s t a s K o k k i n o s, maîtres de conférences respectivement à l'Université d'Athènes et à l'Université Démocrite de Thrace, S a v v a s P a p a p e t r o u, chercheur au Centre de Recherche en Pédagogie, A g l a i a G a l a n o p o u l o u, conseillère de français langue étrangère à l'Institut Pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale, K e l l y T i g a, ex-professeur de français à l'Institut Français d'Athènes, ainsi que Z o é B e l l a, conseillère pédagogique, pour leurs conseils précieux.

Je me garderai bien d'oublier les enseignantes impliquées dans la recherche, E f i F r a g o i l l a n i, C h r y s s a L a m b r o u, M a r i s a M a r g a r i t i d o u et M a r i a T s i a n d o u, qui ont manifesté une disponibilité remarquable durant les deux années d'expérimentation et sans lesquelles ce travail n'aurait jamais vu le jour, ainsi que leurs élèves des groupes témoin et expérimental.

J'adresse également mes sincères remerciements à tous ceux qui ont facilité la réalisation de cette expérimentation : R i n e t a K i g i t s i o g l o u et A g a p i S i a k o t o u, conseillères pédagogiques ; les directeurs des collèges de Korydalos, de Pallini, de N. Ionia, de Haidari ; le centre d'Informatique et la bibliothèque de l'Institut Français d'Athènes.

Je souhaite associer à ce travail plus particulièrement G h i s l a i n e C o t e n t i n, professeur agrégé des lettres, pour ses relectures attentives, rendues plus efficaces par sa connaissance du système éducatif hellénique et son expérience professionnelle. Ses encouragements m'ont aidée tout au long de ces années. Je remercie également F r a n ç o i s e B â t i t, professeur agrégé d'italien et chargée d'édition au CRDP, pour son ultime relecture.

Enfin, un immense merci à D i m i t r i s A r m a o s, docteur ès lettres et chargé d'éditions, pour le soin qu'il a apporté à la mise en forme typographique de ce travail.

C. M.-L.

Table des matières

Remerciements	7
Table des matières	9
0. Introduction.....	17
0.1. Motivation personnelle.....	17
0.2. Plan global de l'étude	20
1. Statut des langues et l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Grèce	23
1.1. Enseignement général	23
Le secteur public	23
Le secteur privé.....	24
1.2. Statut des langues vivantes dans l'enseignement public	25
1.3. Situation du FLE au collège public grec.....	26
1.3.1. La formation des enseignants	26
1.3.2. Conditions de travail.....	30
1.3.3. Programme officiel	32
1.3.4. Évaluation.....	35
1.3.5. Manuels.....	36
1.4. Pratiquer la pédagogie de projet en FLE au collège public grec.....	40
1.5. Le choix des classes pour la recherche.....	41

2.	Définition du projet.....	43
2.1.	<i>Concept du projet</i>	44
2.2.	<i>Différentes « figures » de projet</i>	48
2.2.1.	Projet éducatif.....	51
2.2.2.	Projet d'établissement.....	52
2.2.3.	Projet de formation	54
2.2.4.	Projet pédagogique	56
2.3.	<i>Du projet pédagogique à la pédagogie de projet</i>	59
3.	Conception de la pédagogie de projet.....	63
3.1.	<i>Recours à l'histoire</i>	63
3.2.	<i>Définitions</i>	66
3.3.	<i>Caractéristiques et apports</i>	69
3.3.1.	Développer des savoirs et des savoir - faire dans l'action / affronter des situations problèmes / construire son savoir / donner du sens aux apprentissages	69
3.3.2.	Développer des compétences transversales / transférer dans une autre discipline / donner une dimension interdisciplinaire.....	71
3.3.3.	Développer des savoir-être, des attitudes et des valeurs pédagogiques telles que la coopération, la confiance en soi, la responsabilité, l'autonomie, la créativité	73
	Développer la coopération	74
	Développer la responsabilité.....	75
	Développer l'autonomie.....	75
	Développer la confiance en soi	76
	Développer la créativité	77
3.3.4.	Développer des savoirs sociaux / accroître la motivation grâce au produit fini socialisé....	78
3.3.5.	Pour l'enseignant, adopter un rôle de maître-facilitateur	79
3.4.	<i>Fondements théoriques</i>	83
3.4.1.	Jean Piaget et aspects cognitifs.....	84
3.4.1.1.	<i>Le modèle constructiviste</i>	84

3.4.1.2. <i>Piaget et les méthodes actives</i>	85
3.4.1.3. <i>Piaget et la pédagogie de projet</i>	86
3.4.2. <i>Lev Semionovitch Vygotski et les aspects socio-cognitifs</i>	87
3.4.2.1. <i>Concepts quotidiens et concepts scientifiques</i>	87
3.4.2.2. <i>Rapports entre développement, apprentissage et enseignement</i>	89
3.4.2.3. <i>Interactionnisme social et zone proximale de développement</i>	90
3.4.2.4. <i>Interactions socio-cognitives après Vygotski et conflit socio-cognitif</i>	91
3.4.2.5. <i>La pédagogie de projet et les théories des socio-constructivistes</i>	93
Le développement des concepts	93
Apprentissage, développement et enseignement	94
Interactionnisme et Zone proximale de développement	95
Conflit socio-cognitif (CSC).....	95
3.5. <i>Dérives et limites</i>	97
3.5.1. <i>Dérives à éviter</i>	97
3.5.1.1. <i>Dérive productiviste</i>	98
3.5.1.2. <i>Dérive techniciste</i>	98
3.5.1.3. <i>Dérive spontanéiste</i>	99
3.5.2. <i>Limites de la méthode</i>	100
 4. <i>Différentes phases de la pédagogie de projet : modèle adopté</i>	 103
4.1. <i>Naissance du projet</i>	105
4.1.1. <i>Elaborer le diagnostic de la situation</i>	105
4.1.2. <i>Définir le projet</i>	106
4.1.2.1. <i>Thème</i>	106
4.1.2.2. <i>Public</i>	107
4.1.2.3. <i>Lieu</i>	107
4.1.2.4. <i>Objectifs</i>	108
4.1.2.5. <i>Supports</i>	111
4.1.2.6. <i>Durée</i>	112
4.1.2.7. <i>Produit fini</i>	113
4.1.3. <i>Déterminer une stratégie</i>	113
4.2. <i>Structuration du projet</i>	113
4.2.1. <i>Affiner le projet</i>	114
4.2.2. <i>Planifier le projet</i>	114

4.3.	<i>Réalisation du projet</i>	115
4.4.	<i>Évaluation du projet</i>	116
	Différents types d'évaluation :	117
	Évaluation à trois niveaux :	118
5.	<i>État de la recherche sur le(s) projet(s)</i>	120
5.1.	<i>Projet(s) en Français Langue Étrangère</i>	120
5.1.1.	Objet et méthode de la recherche bibliographique	121
5.1.2.	Résultats de la recherche bibliographique	125
5.1.2.1.	<i>Présentation et analyse des articles – théoriques</i>	125
	Article de Bougherra (1996)	126
	Article de Christin (1997)	126
	Article de Bracke (2001)	127
5.1.2.2.	<i>Présentation et analyse des articles – descriptifs des enseignants (des projets conçus en classe de FLE)</i>	129
	Présentation, analyse et discussion des tableaux	130
5.1.2.3.	<i>Projets en cours de réalisation impliquant la Grèce</i>	137
	Journal fax (depuis 1989... – CLEMI, s.d.)	138
	Socrates / Comenius (depuis 1994...)	138
	Journal européen « La Souris des écoles » (depuis 1998... – CEO-FIPF, s.d.)	141
	Concours de la Francophonie (depuis 1994...)	142
5.1.2.4.	<i>Projets de télé-collaboration sur Internet</i>	143
	L'apprentissage du français avec un programme sur Internet : Chloé (CHRISTIN, 2000, pp. 158-161 ; JENSEN / ALEXIS / THINSZ, 2000)	143
	Écriture créative en ligne : un roman par courriels (DUREL / WINNICKA, 2002, pp. 24-28)	143
	Collaborer pour apprendre : le site Canal Rêve (BABELNET, s.d. – CORD / OLIVIER, 2002, pp. 33-36)	144
	L'écriture collaborative à distance sur le réseau Internet : l'exemple des « romans virtuels » du service éducatif de France Télécom (SCHLEMMINGER, 2002, pp. 88-103)	145
5.1.2.5.	<i>Projets interdisciplinaires : IDD, TPE (France) et ZF (Grèce)</i>	147
	Les IDD (date d'introduction : 2000 - 2001) et TPE (date d'introduction : 1999 - 2000) en France	147
	La ZF (date d'introduction 2001 - 2002) en Grèce	150
	Les IDD, les TPE, la ZF et notre projet pédagogique	153
5.2.	<i>Les effets de la pédagogie de projet en dehors du FLE</i>	155
5.2.1.	Sur le plan cognitif	155
5.2.2.	Sur le plan socio-affectif	157

6.	Méthodologie de la recherche	159
6.1.	<i>Hypothèses de recherche</i>	159
6.2.	<i>Méthode adoptée</i>	160
6.2.1.	Méthode de recherche	161
	Pour le contrôle des compétences / performances des élèves.....	163
	Pour le contrôle de l'intérêt pour le cours.....	163
	Pour le contrôle des savoir-être des élèves	163
6.2.2.	Méthode d'analyse des résultats	166
6.2.2.1.	<i>Analyse de la compétence générale(orale et écrite)</i>	167
6.2.2.2.	<i>Analyse de l'intérêt pour le cours</i>	167
6.2.2.3.	<i>Analyse des savoir-être</i>	168
6.3.	<i>Matériel utilisé</i>	168
6.3.1.	Évaluation de la compétence générale (orale et écrite)	169
6.3.2.	Évaluation de l'intérêt pour le cours	175
6.3.3.	Évaluation des savoir-être	177
6.3.4.	Entretien centré avec les enseignantes impliquées dans la recherche	179
6.4.	<i>Échantillon</i>	180
6.4.1.	Choix de l'échantillon	180
6.4.2.	Caractéristiques de l'échantillon	183
6.5.	<i>Organisation de la recherche</i>	186
6.5.1.	Durée de la recherche	186
6.5.2.	Déroulement de l'expérimentation	187
6.6.	<i>Réflexions méthodologiques</i>	191
7.	Enseignement dans les classes.....	195
7.1.	<i>Classe témoin</i>	195
7.2.	<i>Classe expérimentale : description des projets pédagogiques (1 et 2)</i>	197
7.2.1.	Naissance du projet.....	197

7.2.1.1. <i>Élaborer le diagnostic de la situation</i>	198
Analyse de la situation.....	198
7.2.1.2. <i>Définir le projet</i>	199
Thème / Tâche	199
Projet pédagogique 1	199
Projet pédagogique 2	200
Public.....	201
Projet pédagogique 1	201
Projet pédagogique 2	201
Lieu.....	202
Projet pédagogique 1	202
Projet pédagogique 2	202
Objectifs	202
Projet pédagogique 1	203
Projet pédagogique 2	204
Projet pédagogique 1	207
Projet pédagogique 2	207
Supports.....	208
Projet pédagogique 1	208
Projet pédagogique 2	208
Durée.....	209
Produit fini.....	210
Projet pédagogique 1	210
Projet pédagogique 2	210
7.2.1.3. <i>Déterminer la stratégie</i>	211
7.2.2. Structuration du projet.....	212
7.2.2.1. <i>Affiner le projet</i>	212
Projet pédagogique 1	212
Projet pédagogique 2	214
7.2.2.2. <i>Planifier le projet</i>	217
Projet pédagogique 1	218
Projet pédagogique 2	219
7.2.3. Réalisation du projet.....	220
7.2.4. Évaluation du projet	221
7.2.4.1. <i>Évaluation des savoirs</i>	222
Projet pédagogique 1 et Projet pédagogique 2.....	222
7.2.4.2. <i>Évaluation des savoir-être</i>	222
Projet pédagogique 1	222
Projet pédagogique 2	223
7.2.4.3. <i>Évaluation de la production</i>	223

8.	Présentation et interprétation des résultats	225
8.1.	<i>Influence du projet sur le développement de la compétence générale (orale et écrite)</i>	<i>226</i>
8.2.	<i>Influence du projet sur l'intérêt pour le cours</i>	<i>235</i>
8.3.	<i>Influence du projet sur le développement des savoir-être.....</i>	<i>248</i>
8.4.	<i>Résultats de l'entretien centré des enseignantes impliquées dans la recherche</i>	<i>264</i>
	1 ^{er} axe : L'apprenant	264
	2 ^{ème} axe : enseignant	269
8.5.	<i>Résumé des résultats.....</i>	<i>273</i>
9.	Conclusion générale : La pédagogie de projet, un défi pour l'enseignement du FLE	277
9.1.	<i>Perspectives d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE en Grèce.....</i>	<i>278</i>
9.2.	<i>La pédagogie de projet dans l'évolution de la didactique des langues - perspectives</i>	<i>281</i>
9.3.	<i>Pistes de recherche.....</i>	<i>287</i>
	ANNEXE	289
1.	Matériel	291
	doc. 1. 1 ^{ère} année : Devoir de langue (évaluation AVANT)	293
	doc. 2. 1 ^{ère} année : Compréhension orale (évaluation AVANT).....	295
	doc. 3. 1 ^{ère} année : Compréhension écrite (évaluation AVANT)	298
	doc. 4. 1 ^{ère} année : Devoir de langue (évaluation APRÈS)	299
	doc. 5. 1 ^{ère} année : Compréhension orale (évaluation APRÈS)	302
	doc. 6. 1 ^{ère} année : Compréhension écrite (évaluation APRÈS)	304
	doc. 7. 2 ^{ème} année : Devoir de langue (évaluation AVANT)	306
	doc. 8. 2 ^{ème} année : Compréhension orale (évaluation AVANT)	309
	doc. 9. 2 ^{ème} année : Compréhension écrite (évaluation AVANT)	311
	doc. 10. 2 ^{ème} année : Devoir de langue (évaluation APRÈS)	313
	doc. 11. 2 ^{ème} année : Compréhension orale (évaluation APRÈS)	316
	doc. 12. 2 ^{ème} année : Compréhension écrite (évaluation APRÈS)	318

doc. 13. 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années : Évaluation DELF, Unité A ₁ – L'Oral	320
doc. 14. 1 ^{ère} année : Questionnaire fermé, portant sur l'« intérêt pour le cours » (et en grec)	321
doc. 15. 1 ^{ère} année : Questionnaire ouvert, portant sur les « savoir-être » (et en grec)	323
doc. 16. Questionnaire fermé, portant sur l'« intérêt pour le cours » : 2 ^{ème} année (et en grec)	325
doc. 17. Questionnaire fermé, portant sur les « savoir-être » : 2 ^{ème} année (et en grec)	329
doc. 18. Entretien centré (« Focused Interview »)	336
doc. 19. Tableau 1 : Le projet en FLE dans les Autres Pays 1994 - 1998	338
doc. 20. Tableau 2 : Le projet en FLE en Grèce 1994 - 1998	341
doc. 21. Tableau 3 : Le projet en FLE dans les Autres Pays 1998 - 2003	343
doc. 22. Tableau 4 : Le projet en FLE en Grèce 1998 - 2003	349
doc. 23. 1 ^{ère} année : Données qualitatives (savoir-être)	352
doc. 24. 2 ^{ème} année : Données quantitatives (entretien centré)	364
 2. Fiches pédagogiques	 377
doc. 25. Analyse de la situation : Évaluation de la situation extérieure	379
doc. 26. Analyse de la situation : Évaluation des élèves	381
doc. 27. Analyse des besoins : Évaluation des élèves (et en grec)	382
doc. 28. Autoévaluation formative : Devoir de langue	386
doc. 29. Autoévaluation formative : Compréhension orale	387
doc. 30. Autoévaluation formative : Compréhension écrite	388
doc. 31. Co-évaluation formative : Présentation de ma copie	389
doc. 32. Co-évaluation formative : Évaluation d'un dossier	390
 3. Produit fini	 391
doc. 33. Projet pédagogique 1 et 2 : Produit fini	393
doc. 34. Un article dans le quotidien <i>TA NEA</i>	407
 Bibliographie	 409
 Abréviations.....	 421
 Index.....	 423
1. Tableaux.....	423
2. Figures	424

0. Introduction

Dans un premier temps, nous allons présenter notre motivation personnelle, en expliquant ce qui nous a poussée à faire une recherche sur la pédagogie de projet dans le domaine du FLE au collège public grec ; dans un deuxième temps, nous allons décrire l'articulation de notre recherche en présentant notre démarche globale en fonction des contenus abordés dans les chapitres successifs.

0.1. *Motivation personnelle*

L'idée de cette recherche s'est fait jour lors d'un premier contact avec le projet pédagogique et la pédagogie de projet en 1992 au cours d'un stage de formation à Sophia Antipolis.

Faisant partie d'un groupe d'enseignants de FLE (français langue étrangère), invités par l'IFA (Institut Français d'Athènes) à accompagner des élèves grecs dans un séjour linguistique d'un mois, nous avons eu l'occasion de nous former en pédagogie de projet et d'élaborer avec les élèves notre premier projet pédagogique intitulé : « Réalisation d'une exposition sur la région de la Côte d'Azur ». Pour réaliser ce projet, nous avons organisé des séances didactiques, durant lesquelles nous avons travaillé sur des objectifs précis, avec comme support un manuel (méthode) ainsi que des documents authentiques (dépliants touristiques...) que nous nous procurions sur place. Le but du projet était la mise en place de tableaux d'exposition qui devaient être « alimentés » par les différentes productions des élèves : messages écrits, dessins, photos... Ce dessein exigeait une bonne approche du sujet ainsi que l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires.

Au bout de trois semaines, le produit fini (exposition) était réalisé. Durant cette période, les élèves, très motivés par ce travail, ont ressenti le besoin d'utiliser la langue pour arriver à leurs productions. Ils ne travaillaient plus pour la langue, mais sur la langue, laquelle n'était plus le « but », mais l'« outil », l'instrument d'apprentissage pour atteindre un but. Les

apprenants ont réussi non seulement à faire une exposition intéressante, mais à améliorer leurs compétences écrites et orales.

Cette expérience nous a donné des pistes de réflexions. Tellement persuadée du bien fondé du projet pédagogique et de son efficacité, nous avons voulu en tenter l'application, mais cette fois-ci dans le contexte scolaire grec pour l'enseignement du FLE au collège. L'idée fut d'insérer le projet pédagogique dans la classe de langue et de l'élaborer pendant les heures de cours en conciliant projet et « programme », tout en respectant, dans la mesure du possible, les principes de la pédagogie de projet. Malgré les difficultés que cela présentait, du fait des conditions de travail parfois pénibles (classes surchargées, absence de matériel...), nous sommes arrivée à le mener à son terme. La réalisation des projets pédagogiques nous a permis de sortir de la routine et de travailler autrement :

- les élèves ont été libres de choisir les thèmes de leurs projets,
- les objectifs de l'enseignement et la planification des projets (programmation et progression) ont été négociés entre professeur et élèves après une analyse de la situation et des besoins,
- plusieurs supports ont été utilisés en parallèle avec le manuel qui a joué à son tour le rôle de support,
- les élèves ont travaillé en groupe, ils se sont autoévalués et co-évalués.

Durant et après le projet, nous avons été agréablement surprise par les résultats. Nous avons eu le sentiment que les apprenants, non seulement participaient au cours de façon plus active tout en éprouvant un fort intérêt et une motivation pour le français, mais maîtrisaient mieux la langue et amélioraient leurs compétences orales et écrites. De plus, ils éprouvaient un grand plaisir à travailler en équipe et devenaient plus responsables et créatifs.

Ces constatations ont été très réconfortantes d'autant plus que, de nos jours, une grande majorité des élèves grecs ne manifeste aucun intérêt pour le cours de français. Il est vrai que dans le collège public grec, nous constatons actuellement une indifférence grandissante pour l'apprentissage du FLE. Il s'agit d'une démotivation qui, prenant dernièrement des proportions inquiétantes, rend le métier de professeur de FLE difficile et parfois pénible.

Pour quelles raisons les élèves ne s'intéressent-ils pas vraiment à l'apprentissage du français ?

Tout d'abord, ils apprennent le français en deuxième langue étrangère et considèrent que l'enseignement de l'anglais en première langue est largement suffisant dans la perspective de la mondialisation et de l'hégémonie économique anglo-saxonne et américaine.

De plus, dans le cursus normal, les élèves ne sont pas obligés de poursuivre l'apprentissage du FLE au lycée. Ils refusent d'affronter les premières difficultés puisqu'ils savent d'avance que le français (enseignement non obligatoire au lycée) sera plus tard abandonné. A tout cela vient s'ajouter un système institutionnel qui oblige les enseignants à se soumettre à un programme et surtout à préparer les élèves à l'examen final dont les modalités sont prévues par le Ministère de l'Éducation. De ce fait, devant ces « impératifs », les élèves perdent le plaisir d'apprendre une LE (langue étrangère).

A cette démotivation à l'égard de l'enseignement du FLE, nous avons voulu répondre par le travail « par projet ». L'enseignement actuel du FLE en Grèce ne fait pas grand cas de l'utilisation du projet pédagogique en classe et ne permet pas, par conséquent, d'exploiter au maximum les potentialités des apprenants. Il arrive parfois que des enseignants prennent des initiatives et proposent des activités motivantes aux élèves. Mais il faut distinguer ces activités,

« ...activités privilégiées par l'approche communicative [...] qui ont pour fonction de développer le potentiel communicatif des apprenants en encourageant l'implication personnelle, l'invention, la production, voire l'épanouissement psychique. »
(CALLIABETSOU, 1995, p. 235)

des projets pédagogiques (full-scale projects) qui, partant du même état d'esprit, sont appliqués plus systématiquement dans l'année scolaire, et mettent en oeuvre une méthodologie de travail : la pédagogie de projet.

Pourtant, dès que des enseignants nous parlent d'une « tentative de projet », sous quelque forme que ce soit, ils nous font part immédiatement du grand intérêt de leurs élèves pour le français. Mais en même temps, ils nous communiquent leurs objections : peur de s'éloigner du programme, de ne jamais avoir suffisamment de temps pour bien préparer les élèves à l'examen final.

En conservant ces préoccupations présentes à l'esprit, nous avons voulu expérimenter le projet pédagogique pour rechercher si son application systématique pouvait favoriser l'enseignement du FLE au collège public grec. Mais, avant tout, il nous a paru essentiel de construire le cadre théorique de la pédagogie de projet pour deux raisons. D'une part, la formation dispensée à l'Université hellénique aux futurs enseignants ne pose pas ce cadre théorique. Ainsi ceux-ci, même volontaires pour s'engager dans cette pratique innovante en Grèce, se retrouvent livrés à eux-mêmes, sans bases de réflexion, sans pouvoir se référer aux réussites ou aux échecs de ceux qui ont expérimenté de telles méthodes. Cela fut en partie, le

cas de notre expérimentation. D'ailleurs, les enseignants expérimentateurs, lors des entretiens réalisés avec eux, reviennent fréquemment sur ce point. D'autre part, il nous a semblé utile de tisser ainsi des liens entre les éléments concrets de l'expérimentation et les apports des théoriciens, afin d'analyser de façon plus rationnelle les étapes de la pédagogie de projet et, en même temps, de pouvoir justifier sa mise en œuvre.

0.2. Plan global de l'étude

Dans le 1^{er} chapitre, nous présentons le statut des langues et les modalités institutionnelles de l'enseignement du FLE en Grèce, propres à expliquer les conditions dans lesquelles s'est effectuée notre recherche.

Dans le 2^{ème} chapitre, toujours avec le désir de clarifier ce qu'est la pédagogie de projet, nous réfléchissons sur le concept de projet et nous présentons ses différentes figures.

Nous continuons avec le 3^{ème} chapitre dans lequel, en rappelant brièvement l'évolution historique de la pédagogie de projet, nous tentons de préciser sa conception, à travers ses caractéristiques reconnues, ses fondements théoriques et ses apports, pour, parallèlement, souligner ses dérives et ses limites, sources de bien des tâtonnements dans son application, voire d'échecs.

Le but de notre 4^{ème} chapitre est de proposer une méthodologie de réalisation de projet, de présenter ainsi un « modèle » constitué des différentes phases de la pédagogie de projet, qui nous a servi de support pour la réalisation de nos propres projets.

Dans le 5^{ème} chapitre, toujours en tenant compte des réalités helléniques, et à partir des données auxquelles nous avons pu accéder, nous présentons un état de la recherche sur les projets en FLE, encore fort limitée en ce qui concerne la Grèce. Il nous a paru cependant intéressant de rapprocher les comptes rendus des expériences faites sur ce sujet en Grèce, de ceux réalisés ailleurs à partir de projets similaires.

Dans le 6^{ème} chapitre, nous formulons nos hypothèses et nous explicitons la méthodologie retenue pour cette recherche sur deux années, une année de sensibilisation et une année expérimentale : la méthode de recherche et celle d'analyse des résultats, le matériel utilisé, l'échantillon, l'organisation de l'expérience, ainsi que le champ de la recherche avec ses limites.

Dans le 7^{ème} chapitre, nous présentons le déroulement des projets, c'est-à-dire l'ensei-

gnement dans les classes, à partir d'une comparaison entre la classe témoin et la classe expérimentale.

Dans le 8^{ème} chapitre, nous exposons et nous discutons les résultats auxquels nous avons pu arriver tant sur le plan cognitif : contrôle du développement de la compétence générale (à l'oral et à l'écrit), que sur le plan socio-affectif : contrôle du développement de l'intérêt pour le cours et des savoir-être / valeurs pédagogiques.

Dans la conclusion générale, nous discutons les perspectives d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE en Grèce. Nous situons également la pédagogie de projet dans l'évolution de la didactique des langues, ainsi que dans le cadre des recommandations européennes. Enfin, nous nous permettons de dégager des hypothèses de travail pour de futurs travaux de recherche.

1. Statut des langues et l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Grèce

Dans ce chapitre, nous allons présenter le statut du Français Langue Étrangère (FLE) en Grèce afin d'expliquer notre décision de réaliser des projets dans le collège public grec. Pour mieux comprendre les conditions de réalisation de notre recherche et le rôle qu'elle pourrait jouer dans la formation des enseignants en Grèce, il convient de la replacer dans son contexte. D'abord, nous allons présenter, brièvement, le système éducatif grec ; puis nous décrirons le statut des langues vivantes enseignées dans le secondaire et nous analyserons de façon détaillée la situation du FLE dans le collège public grec (formation des enseignants, conditions de travail, programme officiel, évaluation, manuels) ; ensuite, nous expliquerons notre décision de réaliser des projets ; enfin, nous y justifierons notre choix des 1^{ère} et 2^{ème} classes du collège pour effectuer notre recherche.

1.1. *Enseignement général*

Le système éducatif actuel en Grèce (cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, s.d. a), après des réformes successives, se présente de la façon suivante :

Le secteur public

L'enseignement public comporte trois niveaux :

- le premier, qui correspond à l'enseignement primaire, est obligatoire et comprend six classes avec des élèves de 6 à 12 ans ;
- le deuxième, qui correspond à l'enseignement secondaire, est divisé en deux cycles de trois ans chacun : le collège, qui est obligatoire et le lycée (lycée général et lycée technique), qui est facultatif. L'évaluation des élèves au collège, pour chacune des trois années, se fait à la fin de chaque trimestre. Les élèves font l'objet d'une évaluation fondée sur des tests écrits et oraux pour chaque matière, y compris les langues vivantes. Le passage d'une classe à l'autre se fait en fonction des notes obtenues à

chaque trimestre au cours de l'année scolaire. Au lycée, il y a le même type d'examens pour passer d'une année à l'autre. A la fin du lycée, les élèves obtiennent un brevet d'études secondaires (Apolytirion) qui est un simple certificat de fin d'études. Pour accéder à l'enseignement supérieur, ils doivent réussir des examens nationaux, « concours » qu'ils passent à la fin des deux dernières années du lycée. Ainsi, le système éducatif grec favorise l'évaluation sommative ;

- le troisième, qui correspond à l'enseignement supérieur, comporte les études universitaires (AEI) et les études dans des établissements d'enseignement technique (TEI).

Le secteur privé

Le secteur privé comporte :

- les écoles privées grecques, les écoles privées bilingues (anglo-helléniques, franco-helléniques...) ;
- des Instituts de langues vivantes (anglais, français, allemand, italien) ;
- des « Frondistiria » qui préparent les élèves aux examens (pour réussir à l'Université ou pour obtenir des diplômes en langues étrangères) ;
- des cours particuliers (de maths, de langues...) qui ont lieu à domicile.

Étant donné qu'en Grèce l'accent est mis sur les examens et sur l'acquisition de diplômes en langues étrangères, l'enseignement privé, qui se trouve en meilleur état que l'enseignement public, joue un rôle primordial dans le système éducatif. Dans l'enseignement privé, il y a un plus grand investissement des parents qui paient et donc sont plus exigeants vis à vis du travail de leurs enfants. De plus, les professeurs, d'une part sont plus jeunes, donc plus proches de leur formation universitaire,¹ d'autre part s'investissent plus, car ils ont plus d'occasions de participer à des stages de formation continue en Grèce et à l'étranger. Les écoles privées et les cours privés s'adressent plutôt à des familles aisées ; mais, il faudrait signaler qu'il y a un assez grand nombre d'élèves qui fréquente les « frondistiria » et les Instituts pour apprendre des langues étrangères et pour assurer l'acquisition des diplômes. Le secteur privé joue, ainsi, un rôle important dans le développement et la diffusion des langues et des cultures étrangères, plus important que le secteur public, qui ne vise aucun diplôme de langues en fin d'études.

¹ Jusqu'en 1998 il y avait des modalités d'accès à la fonction publique qui retardaient la titularisation.

1.2. Statut des langues vivantes dans l'enseignement public

Jusqu'aux années 1960, où l'anglais fait son apparition dans les établissements grecs, la langue étrangère officielle enseignée ne fut que le français. Actuellement, l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif grec, se présente de la façon suivante (cf. ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 2003) :

Dans l'enseignement primaire, l'anglais est enseigné dans tous les établissements, à partir de 1992, aux élèves des trois dernières classes, à raison de 3 heures par semaine. À partir de 2003, l'anglais est introduit dans les quatre dernières classes du primaire, ainsi que dans le programme des écoles qui appliquent « la journée continue » (de 8 à 16 heures) à raison de 2 heures par semaine. Jusqu'à maintenant, officiellement, il n'y a pas d'autres langues enseignées en primaire.

Dans l'enseignement secondaire, au collège, dans le premier cycle, l'anglais est enseigné comme 1^{ère} langue étrangère, à raison de 3 heures par semaine en première année et de 2 heures en deuxième et troisième. En ce qui concerne l'enseignement d'une 2^{ème} langue étrangère, jusqu'en 1993, la 2^{ème} langue n'était que le français ; mais, à partir de la même année, l'allemand est introduit dans l'enseignement secondaire, ainsi les élèves ont le droit de choisir leur 2^{ème} langue. Le choix se fait en première année et il n'y a pas la possibilité de changer d'avis durant les trois ans du collège. La 2^{ème} langue (français ou allemand) est enseignée durant les trois ans, à raison de 3 heures par semaine. Au lycée, deuxième cycle du secondaire, les élèves peuvent choisir deux des trois langues proposées, qui sont l'anglais, le français et l'allemand, de la façon suivante : la 1^{ère} langue obligatoire enseignée est une langue parmi celles qui ont été déjà enseignées au collège (dans la plupart des cas, c'est l'anglais) à raison de 2 heures par semaine. La 2^{ème} langue n'est qu'en option parmi d'autres matières comme l'informatique, le théâtre, l'astronomie, la philosophie...et les élèves n'ont le droit de choisir qu'une seule matière. En fait, il y en a très peu qui choisissent les langues puisque, comme eux-mêmes l'avouent, ils préfèrent opter pour des matières à leurs yeux plus intéressantes, comme l'informatique ou le théâtre par exemple. Rappelons qu'avant 1998, le système grec prévoyait l'apprentissage de deux langues obligatoires au lycée : l'anglais et le français.

Actuellement, selon les données précédentes, l'enseignement de l'anglais est assuré de 7 ans minimum (4 ans au primaire et 3 ans au collège) à 10 ans maximum (3 ans au lycée),

tandis que l'enseignement de la 2^{ème} langue, français ou allemand, est assuré de 3 ans minimum (au collège) à 6 ans maximum, si les élèves la choisissent au lycée.

L'enseignement du FLE en Grèce traverse donc actuellement une crise importante. D'une part, la possibilité accordée aux élèves de choisir entre le français et l'allemand, d'autre part, la suppression de la 2^{ème} langue obligatoire au lycée (très peu d'élèves choisissent le français comme 1^{ère} langue), provoquent la déstabilisation du métier de l'enseignant de FLE, qui risque parfois de perdre même son poste au lycée, à cause de la forte diminution des effectifs. En réalité, on n'enseigne le français que pendant 3 ans et l'anglais pendant 10 ans. D'après ces constatations assez inquiétantes, nous voyons qu'il est urgent que les professeurs de FLE réagissent activement. Pour affronter les problèmes pédagogiques, ils doivent se former le plus possible et être capables de motiver les élèves, pour qu'ils aient de bonnes raisons de choisir le français comme langue étrangère dans leur cursus secondaire. Pour affronter les problèmes administratifs, les deux Associations des Professeurs de Français (de la Grèce du Sud et de la Grèce du Nord) sont en contact avec le Ministère, les Directions d'études, les Conseillers scolaires et les Institutions Françaises et se battent activement contre « la mise à l'écart » du français.

1.3. Situation du FLE au collège public grec

Dans cette partie, d'abord, nous traiterons de la formation des enseignants. Puis, nous présenterons les conditions de travail dans le collège public grec. Ensuite, nous prendrons en considération les programmes officiels. De plus, nous nous référerons au système d'évaluation. Enfin, nous nous intéresserons à l'approche méthodologique mise en œuvre au collège public, en faisant une brève analyse des manuels utilisés.

1.3.1. La formation des enseignants

La formation initiale des enseignants de FLE en Grèce est assurée dans les deux Universités d'Athènes et de Thessalonique, au sein de la Faculté des Lettres / Département d'Études Françaises. Les études universitaires couvrent 4 ans d'enseignement. Traditionnellement, les études françaises en Grèce étaient centrées sur la littérature. A partir de la réforme

de 1982,² il y a eu une division du Département d'Études Françaises en deux sections : a) Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE, b) Littérature Française. Pourtant, l'orientation des études demeure plutôt théorique et, à part quelques séances d'observation dans des classes du secondaire, les futurs enseignants ne suivent aucun stage pratique qui pourrait les familiariser avec l'enseignement.

La formation continue des enseignants en Grèce est assurée par différents secteurs. En 1978, le Ministère de l'Éducation Nationale a fondé le SELME³ (École de formation des professeurs de l'enseignement secondaire) qui occupait huit sièges, l'un à Athènes, l'autre à Thessalonique, et six sièges régionaux. Il accueillait des enseignants de toutes les spécialités et les cours étaient dispensés par des professeurs des Universités, des conseillers pédagogiques, des responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et par les attachés linguistiques de l'Ambassade de France à Athènes et à Thessalonique. Chaque année, il prenait en charge deux types de formation : la première d'une durée d'une année scolaire s'adressait à des enseignants en exercice, mais seulement à ceux qui avaient déjà cinq ans de service ; la deuxième, d'une durée de trois mois, s'adressait aux nouveaux recrutés. Les candidats étaient choisis par tirage au sort et le nombre d'enseignants qui pouvait participer au SELME, très restreint. Le SELME collaborait avec le BAL (bureau d'action linguistique) de l'Institut Français, dans le but d'organiser des journées pédagogiques et d'informer les enseignants sur les nouvelles méthodes et techniques d'enseignement du FLE.

En 1992 le SELME a été remplacé par les PEK⁴ (Centres régionaux de formation des enseignants) qui fonctionnent jusqu'à maintenant. Le conseil administratif des PEK est formé de 5 membres : un directeur (un professeur des Universités ou un adjoint de l'Institut Pédagogique), deux sous-directeurs (conseillers scolaires) et deux formateurs (membres électifs). Les PEK sont au nombre de seize dans toute la Grèce.⁵ Chaque PEK établit un catalogue de formation avec des propositions des universitaires, des conseillers scolaires, de l'Institut Pédagogique, et des formateurs qualifiés qui proposent des programmes de formation. De 1992 à 1995, un double type de formation obligatoire, d'une durée de trois mois, a été adopté : a) la

² Décret - loi 1264 de 1982.

³ Décret - loi 459 de 1978, 598 de 1979 et 195 de 1980.

⁴ Décret présidentiel 250 de 1992.

⁵ Trois à Athènes, un au Pirée, deux à Thessalonique, puis un à Patras, Alexandroupolis, Kavala, Irakleio, Kozani, Lamia, Larissa, Ioannina, Tripoli et Mytilène.

formation « introductive », rémunérée, pour les futurs enseignants, b) la formation « continue », non rémunérée, pour les enseignants en service. Dans le deuxième cas, afin que les enseignants puissent – ce fut souvent le cas – se déplacer pour suivre leur formation, ils avaient droit à un congé de formation de trois mois. Cela a créé, d’une part, des problèmes de fonctionnement dans les écoles, d’autre part, des problèmes économiques car il fallait aussi payer des remplaçants, ainsi le coût de la formation augmentait. C’est pourquoi, en 1995, le Ministère de l’Éducation a décidé de modifier le cadre de la formation des PEK⁶ : a) la formation « introductive » obligatoire a continué à exister, mais elle s’adressait seulement aux enseignants en service et s’effectuait en trois phases (100 heures au total). Des cours de didactique et de méthodologie, concernant aussi l’enseignement des langues étrangères, étaient prévus, durant la 1^{ère} phase. b) la formation « continue » a été remplacée par des « programmes facultatifs de formation rapide »,⁷ en dehors des heures de travail des enseignants. Ces programmes de 40 heures (en 6,5 semaines) s’adressaient à des enseignants en service, permanents ou suppléants, du secteur public ou privé. Les cours se déroulaient le soir et avaient, dans leur majorité, un contenu théorique. Le nombre des enseignants qui suivaient la formation a été limité, pour des raisons différentes :

- manque d’information dans les écoles sur les programmes,
- difficulté de se déplacer dans les villes où se trouvaient les PEK,
- difficulté de suivre des cours le soir, après une journée de travail à l’école.

À partir de l’an 2000, les « programmes facultatifs de formation rapide » se sont arrêtés, pour des raisons économiques. Mais, la formation « introductive » obligatoire a continué à fonctionner et fonctionne jusqu’à maintenant. En plus, depuis 2002, avec l’insertion du nouveau programme (Cadre interdisciplinaire transversal unifiant les programmes) et de la « La Zone Flexible » (*projects*) dans l’enseignement primaire et secondaire, des programmes de formation pour les conseillers pédagogiques ainsi que pour les enseignants ont commencé à être mis en oeuvre par l’Institut Pédagogique.⁸

En parallèle avec les PEK, le B.C.L.E.U. (bureau de coopération linguistique, éduca-

⁶ Circulaire ministérielle G2/7578 de 1995.

⁷ Il s’agit des programmes de formation mis en oeuvre par le Ministère de l’Éducation Nationale dans le cadre communautaire de l’appui fonctionnel (EPEAEK 1994 - 1999) (Action 1.3a), dispensés par les PEK.

⁸ Circulaire ministérielle G2/119918 de 2002 et Circulaire ministérielle G2/9773 de 2002.

tive et universitaire) de l'Ambassade de France, organise des journées pédagogiques et des stages de formation continue, dans les locaux de l'Institut Français, à Athènes, à Thessalonique et dans d'autres grandes villes de Grèce, souvent en collaboration avec les deux Associations de Professeurs de Français⁹ et les conseillers pédagogiques. Tous les trois ans, ces mêmes Associations, en collaboration avec le B.C.L.E.U., les conseillers pédagogiques et les Facultés des Lettres (section française) d'Athènes ou de Thessalonique, organisent en Grèce un Congrès National des professeurs de français. Tous les enseignants de français peuvent le suivre, à leurs frais.

Les enseignants peuvent se former, de plus, en participant à des programmes européens : Socrates / Lingua et Socrates / Comenius, qui leur offrent plusieurs possibilités car ils visent à développer des programmes communs de formation, à promouvoir l'échange des expériences et à familiariser les enseignants avec les nouvelles technologies.

Un autre paramètre important, lié au domaine de la formation, est celui de la nomination des enseignants à l'école publique. Depuis 1985, leur recrutement s'effectuait selon une « liste d'attente »¹⁰ (un catalogue de priorité à l'embauche). Les diplômés devaient attendre au moins dix ans après l'obtention de leur diplôme universitaire pour être embauchés dans le secteur public. Ainsi, ils se trouvent éloignés de leurs études et de la réalité scolaire. Ce n'est que depuis 1998 qu'ils peuvent passer le concours de l'ASEP¹¹ (Haut Conseil pour la sélection du personnel de la fonction publique), qui leur permet de devenir titulaires. Pour la période de 1998 à 2002 les deux systèmes coexistent. A partir de 2003 le recrutement ne se fait que par concours.

Nous avons présenté plusieurs possibilités de se former pour l'enseignant de FLE en Grèce, cependant les problèmes sont nombreux. Tout d'abord, en ce qui concerne la formation initiale universitaire (quatre ans d'études), les jeunes enseignants de français qui entrent en classe après une formation surtout théorique, n'ont pas la formation pédagogique indispensable pour affronter la réalité de la classe, surtout après tant d'années d'attente avant leur embauche. En ce qui concerne la formation « introductive » des PEK qui ne se réalise qu'au début de la carrière de l'enseignant sans qu'elle soit renouvelée, sans qu'elle se fasse alterna-

⁹ Association des professeurs de français de la Grèce du Nord, qui édite la revue *Communication* ; Association des professeurs de français de la Grèce du Sud, qui édite la revue *Contact*.

¹⁰ Loi 1566/1985.

¹¹ Loi 2525/1998.

tivement avec la pratique, elle ne peut pas être suffisante. Celles des PEK, « introductive » ou « continue », se heurte souvent à des problèmes tels que le manque de personnel formé (formateurs spécialisés), le contenu des programmes proposés qui ne correspondent pas aux vrais besoins des enseignants, l'absence d'infrastructure (bibliothèques, salles équipées avec vidéo, télévisions, ordinateurs...). Tous les PEK ne sont pas équipés de la même façon. Il y a souvent annulation de cours à cause du nombre restreint des enseignants,¹² de problèmes dans le fonctionnement de l'école (car les programmes se réalisent au milieu de l'année scolaire) et les enseignants sont obligés de se déplacer dans la ville où ont lieu les PEK. De plus, le manque de motivation des enseignants est à souligner. La formation qui s'adresse aux professeurs de langue est, dans sa majorité, réalisée en grec ; il s'agit plutôt d'une formation théorique que pratique. Le chemin est encore long pour « persuader » la grande majorité des enseignants du bien-fondé de la formation continue. Pour ceux qui arrivent à « se former », il reste à développer leur esprit critique face aux manuels scolaires. Il faut les convaincre de se défaire des cours magistraux pour assurer une certaine qualité de leur enseignement et une prise de conscience des évolutions didactiques.

Cependant, malgré les difficultés, d'après notre expérience personnelle, nous pouvons constater qu'il y a toujours les « motivés », ceux qui veulent vraiment et qui cherchent les occasions de s'informer, de se former, de s'auto-former, afin d'apprendre à travailler « autrement » et d'améliorer leurs techniques. A notre avis, dans un premier temps, c'est pour ces collègues, plutôt, qu'une formation sur la pédagogie de projet pourrait s'avérer efficace, vu les exigences de la méthode et les conditions de formation en Grèce, décrites auparavant.

1.3.2. Conditions de travail

Nous allons exposer, maintenant, quelques difficultés qui caractérisent la réalité grecque et qui influencent l'enseignement du FLE. Les enseignants doivent affronter, entre autres, dans leur milieu professionnel :

- la dévalorisation de l'enseignement des langues dans l'école publique. Il s'agit de « matières » qui n'ont pas l'importance des autres disciplines enseignées ; il ne faut pas oublier que les langues et leurs diplômes sont essentiellement l'affaire du secteur privé. Ainsi, le professeur de langues se heurte à un climat d'indifférence, de la part,

¹² Plusieurs enseignants sont « obligés » de doubler leur travail (cours privés, « frondistiria ») le soir, pour des raisons économiques (salaires médiocres).

non seulement des apprenants mais aussi de ses collègues. Souvent les heures consacrées à une réunion pédagogique d'urgence, par exemple, sont prises sur les heures des langues étrangères ;

- la place du français par rapport aux autres langues. L'anglais, première langue obligatoirement enseigné pendant 10 ans, est présent dans la vie et les activités socio-culturelles des Grecs (publicité, télévision, cinéma...). Les élèves grecs, qui arrivent à un assez bon niveau en anglais, s'interrogent souvent sur la nécessité d'apprendre une deuxième langue étrangère, surtout que cette langue ne sera enseignée obligatoirement que pendant les trois ans du collège. Pourquoi faire cet effort ? De plus, dernièrement, le français est concurrencé par l'allemand qui gagne petit à petit du terrain dans l'école grecque ;
- le nombre d'heures et leur disposition dans le programme. La règle est de trois heures (séances = 45 minutes / 40 minutes) obligatoirement dispersées dans la semaine, ainsi on ne réussit pas à avoir deux séances de suite de cours. En plus, on prévoit souvent pour l'enseignement du français les dernières séances de la journée, qui ont une durée de 35 ou 40 minutes. Ce temps est très limité pour s'organiser en cours et les élèves sont souvent bruyants à cause de leur fatigue ;
- le niveau de langue des apprenants. Dans les classes du collège, même en classe de débutants, le niveau des apprenants est très hétérogène. Certains prennent des cours privés, d'autres apprennent le français à l'Institut Français ou dans des « frondistiria ». De plus, le nombre d'élèves étrangers (albanais, russes, polonais...) a remarquablement augmenté en Grèce si bien que les enseignants se trouvent souvent face à des élèves qui connaissent déjà mal le grec (2^{ème} langue) et apprennent l'anglais (3^{ème} langue) et le français (4^{ème} langue). Dans les écoles où ces phénomènes sont fréquents, l'hétérogénéité des apprenants pose de grands problèmes aux enseignants. Au moins, dans des classes moins surchargées, avec une formation des enseignants et des moyens convenables, on aurait pu mettre en oeuvre une pédagogie différenciée, mais ce n'est pas toujours le cas ;
- la mentalité des personnes influentes et des parents. Il arrive que des initiatives innovantes de quelques enseignants ne soient pas bien accueillies par le directeur du collège qui évite, parfois, de prendre des risques, par peur des réactions des parents ou bien par peur d'un échec possible. Il arrive aussi que les parents, essentiellement préoccupés par les examens et les notes, critiquent des activités de type « journal, thé-

âtre... », avec lesquelles, à leur avis, les enfants « perdent du temps ». Les réactions peuvent, enfin, venir du conseil des professeurs, qui, par refus d'une remise en cause personnelle, ne se montrent pas toujours positifs ;

- les classes surchargées. Elles comptent parfois jusqu'à 35 élèves avec un seul enseignant, il n'est donc pas toujours facile d'animer un cours de langue ou de pratiquer des pédagogies coopératives ou différenciées. En revanche dernièrement, dans des écoles où il y a une grande demande de la langue allemande, les élèves de la même classe se divisent, ainsi le nombre d'élèves diminue ;
- le manque d'infrastructure. Il n'est pas toujours facile, surtout en province, de trouver les supports et les moyens convenables pour assurer une qualité au cours. Plusieurs écoles n'ont pas du tout de supports en français (livres, revues...) ou n'ont pas encore accès aux nouvelles technologies. D'autres, même si elles possèdent des ordinateurs, n'en offrent pas facilement l'accès au professeur de langue : d'une part, il n'y a pas de temps prévu dans l'emploi du temps ; d'autre part, le professeur de langue n'est pas familiarisé à l'informatique. Pourtant, nous aimerions croire qu'il y aura une amélioration de la situation, étant donné que, de plus en plus, les écoles s'ouvrent vers aux nouvelles technologies et des efforts de la part du Ministère de l'Éducation s'effectuent dans cette direction.

1.3.3. Programme officiel

Le programme officiel de 1996,¹³ concernant l'enseignement du français langue étrangère au collège, a remplacé celui de 1983. Le nouveau programme contient les parties suivantes : a) principes généraux, b) buts - objectifs - déductions, c) objectifs spécifiques, d) moyens et matériel.

Dans la première partie, nous trouvons les principes suivants :

- la compétence orale et écrite doit se développer dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- il faudra envisager l'harmonisation et la valorisation des deux grammaires : linguistique, qui contient des éléments linguistiques isolés, et communicationnelle, qui

¹³ *Journal Officiel*, n° 240 (20 septembre 1996) – en grec: *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, αρ.φ. 240 (20 Σεπτεμβρίου 1996).

contient des ensembles fonctionnels ;

- la progression de la matière prévue pour les trois ans, doit se faire « en spirale », pour qu'il y ait un rebrassage des objectifs dans l'axe horizontal (pour chaque classe séparément) et vertical (d'une classe à l'autre) ; ainsi, il y aura une meilleure assimilation des objectifs ;
- le terme « civilisation » est remplacé par le terme « interculturel » ; la dimension interculturelle donne la possibilité aux apprenants de comparer leur culture avec la culture étrangère, de repérer des ressemblances et des différences entre les réalités grecque et française ;
- pour acquérir une compétence communicative interculturelle, il est conseillé d'utiliser non seulement des moyens audio-visuels traditionnels, mais aussi les nouvelles technologies (vidéo-interactive, ordinateurs, Internet...).

Dans la partie « buts - objectifs - déductions », nous observons les visées suivantes :

- l'apprenant doit apprendre à utiliser la langue orale et écrite en développant sa compétence communicative ;
- il doit développer ses compétences méthodologiques (méthodes de travail, trier et classer des informations...) ;
- il doit développer sa compétence de réflexion, en faisant des analyses et des synthèses et en organisant des arguments ;
- il doit acquérir des compétences interdisciplinaires, qui seront en rapport avec le développement de sa personnalité, de sa responsabilité, de son désir d'apprendre, de sa meilleure connaissance de la vie sociale ;
- il doit pouvoir communiquer à un niveau international, tout en gardant son identité grecque.

Dans la partie suivante, où figurent les objectifs spécifiques, nous avons la proposition de quelques contenus, à titre indicatif, concernant :

- la zone de communication interculturelle (ex. saluer, se présenter...) ;
- la grammaire communicationnelle / ensembles fonctionnels (ex. Salut! Bonjour, ça va ? Ça va merci, et toi ? Pas mal, merci) ;
- la grammaire formelle / éléments linguistiques isolés (ex. pronoms toniques, adjectifs possessifs...).

Dans une petite partie accordée aux moyens et au matériel de travail, les auteurs du

programme proposent :

- l'utilisation des moyens audio-visuels traditionnels (diapos, cassettes, tableau de feutre...) ;
- l'utilisation des nouvelles technologies (vidéo-correspondances, ordinateurs, Internet...).

Nous venons de décrire les points essentiels d'un programme, qui est riche en buts et en objectifs et qui donne plusieurs possibilités d'ouverture. Cependant, il manque deux points essentiels : a) des propositions méthodologiques et didactiques, b) des propositions d'évaluation.

Ce programme est certes plus adapté aux besoins de la didactique du FLE au collège que le manuel *ALLÔ FRANCE*, obligatoirement utilisé, qui enferme, si on l'utilise tel quel, enseignants et apprenants, dans un cadre très limité. Mais, dans la réalité grecque, les enseignants ont l'habitude de se fonder beaucoup plus sur un manuel proposé par le Ministère que sur le programme officiel ; parfois même, ils l'ignorent complètement. Il est vrai que, d'une part, le manuel les sécurise, d'autre part, dans leur majorité, ils n'ont pas la formation convenable pour organiser leur enseignement à partir d'un programme plutôt que d'un manuel. Pourtant, si un enseignant arrive à utiliser son manuel comme un support parmi d'autres, et le programme comme un pilote de ses objectifs, il peut réussir à mettre en œuvre des méthodes telles que la méthode éclectique et des pédagogies telles que la pédagogie différenciée ou coopérative. Ainsi, il ne se limite pas à son manuel, mais il valorise aussi les buts et les objectifs du programme : le développement des compétences méthodologiques, la dimension interdisciplinaire, le contact avec les nouvelles technologies...

En 2002, un nouveau programme officiel (curriculum) a été conçu par une équipe pédagogique de l'Institut Pédagogique (cf. INSTITUT PÉDAGOGIQUE, 2002) mais il n'est pas encore mis en route. Il s'agit d'un programme qui fait partie d'un ensemble plus large, d'un « programme général interdisciplinaire » qui concerne la totalité des disciplines dans le collège. Dans ce nouveau programme, trois points essentiels s'ajoutent : a) des propositions méthodologiques et didactiques (éclectisme, pédagogie différenciée, activités ludiques interactives...) b) des propositions d'évaluation (autoévaluation formative, portfolio assessment...) c) des propositions de mise en œuvre des projets pédagogiques interdisciplinaires auxquels il est accordé 10% du temps scolaire.

1.3.4. Évaluation

Depuis 1981, selon la décision du Ministère de l'Éducation, il y a toujours le même type d'évaluation qui concerne le FLE, dans les collèges grecs.¹⁴ La forme de l'examen final officiel de fin d'année est bien précise. Il doit contenir :

a) deux types d'épreuves pour le niveau 1 :

- 4 questions portant sur un texte déjà connu des élèves, pour contrôler la compréhension écrite ;
- 4 questions de grammaire, sur des points déjà enseignés aux élèves ;

b) une épreuve de dictée pour les niveaux 2 et 3.

Chaque question est évaluée de 0 à 2,5 points, pour le 1^{er} niveau ; de 0 à 2 points pour les 2^e et 3^e niveaux. A cela s'ajoute la dictée, évaluée de 1 à 4 points.

Il est évident que ce type d'évaluation, prévue par le Ministère depuis presque une vingtaine d'années, favorise la mémorisation et la « récitation » mécanique, limite forcément le professeur en l'incitant à privilégier la grammaire (cela fait 50% de la note pour le 1^{er} niveau et 40% pour les niveaux 2 et 3) et détermine sa façon d'enseigner. De plus, l'évaluation de la compréhension écrite à partir des textes « connus » ne favorise en aucun cas le contact avec une variété de documents authentiques et ne développe pas la compréhension écrite des apprenants.

Ainsi on peut changer les programmes ou les manuels, mais si, à la fin, on arrive à la même évaluation, il n'est pas facile de demander aux professeurs de changer leurs méthodes et leur mentalité. Il est temps que cette circulaire, qui ne s'harmonise pas avec les objectifs du programme officiel, change, pour que les enseignants se libèrent de ce carcan, qu'ils puissent être plus ouverts à des innovations. Espérons que ce sera une question de temps, et qu'avec la mise en route du nouveau programme de 2002, cette circulaire sera, enfin, remplacée.

¹⁴ Décret-loi 465/11/05/1981 et Circulaire ministérielle G2/24/25-01-1985.

1.3.5. Manuels

La Méthode audio-visuelle (M.A.-V.) a été officialisée en Grèce en 1978 - 1979 avec du retard par rapport à d'autres pays en Europe. Ses résultats n'ont pas été ceux que l'on espérait. Pourtant, elle a dominé jusqu'à 1986, date d'apparition des approches communicatives (A.C.) dans l'enseignement du FLE au secondaire.

A partir de l'année scolaire 1986 - 1987, la série *TA GALLIKA*,¹⁵ « le français », remplace tous les manuels français utilisés jusqu'à ce moment (*La France en Direct, Méthode Orange, Alouette*) et s'impose dans tous les collèges grecs. *TA GALLIKA* comporte trois niveaux : le niveau 1 comprend 6 unités et 3 tests, le niveau 2, 7 unités et 3 tests et le niveau 3, 12 unités et 2 tests. *TA GALLIKA*, dans son effort d'éviter les exagérations des M.A.-V. du passé, a présenté quelques faiblesses : il a privilégié l'oral aux dépens de l'écrit ; il a manqué complètement de matériel sonore d'accompagnement ; il n'a réservé aucune place à la grammaire linguistique par peur de gâcher l'apprentissage communicatif ; il n'a pas proposé de documents authentiques.

Déçu des résultats du manuel *TA GALLIKA*, en 1988 - 1989 le Ministère de l'Éducation Nationale décide d'introduire un autre manuel dans le secondaire public, qui met lui aussi l'accent sur le communicatif : *ALLÔ FRANCE*.¹⁶ Le nouveau manuel sera le seul manuel officiel dans le collège public grec, jusqu'à l'an 2000, donc utilisé durant la période de notre recherche. *ALLÔ FRANCE* comprend 3 niveaux. Selon la circulaire ministérielle,¹⁷ pour chaque niveau, il est prévu : un livre de l'élève, un cahier d'exercices, une cassette-audio et un guide pédagogique (livre du maître). Chaque niveau – chaque livre – comprend 9 unités et 3 tests. Pour le 1^{er} niveau il est prévu d'utiliser *ALLÔ FRANCE 1* ; pour le 2^{ème} niveau *ALLÔ FRANCE 1* et, si le niveau des élèves le permet, *ALLÔ FRANCE 2* ; pour le 3^{ème} niveau nous utilisons *ALLÔ FRANCE 2* et, si le niveau des élèves le permet, *ALLÔ FRANCE 3*.¹⁸ Dans tous les niveaux, pour l'enseignement de chaque unité, il est conseillé de compter 10 séances (de 40 ou 45 minutes), environ, selon les besoins des élèves de chaque niveau. Mais, d'après

¹⁵ Pour *TA GALLIKA*, voir TOKATLIDOU, 1986.

¹⁶ Pour *ALLÔ FRANCE*, voir BOUIX-LEEMAN/SOUILLE/PAISANT, 1985 et BOUIX-LEEMAN/SOUILLE / CALLIABETSOU, 1987.

¹⁷ Circulaire ministérielle G2/4230/12-7-96.

¹⁸ *ALLÔ FRANCE 3* n'a pas été utilisé dans les écoles où nous avons effectué la recherche ; il est ra-

notre expérience, dans les classes des écoles publiques, surtout celles des régions modestes, il faut en compter plus. A notre avis, les 10 séances par unité ne seraient suffisantes que pour les classes des écoles privées. Ainsi, dans la 1^{ère} classe du collège on arrive à traiter les 5 ou 6 premières unités d'*ALLÔ FRANCE 1*, dans la 2^{ème} classe on termine le livre, jusqu'à l'unité 9 et on commence *ALLÔ FRANCE 2* dont on enseigne encore 1 ou 2 unités. Dans la 3^{ème} classe, on continue le deuxième livre, que l'on termine rarement. Ainsi, on n'aborde presque jamais le livre qui correspond au niveau 3.

Dans l'introduction du Guide Pédagogique (niveau 1), les auteurs de la méthode définissent leurs objectifs : a) la maîtrise progressive de la langue parlée dans des situations de la vie de tous les jours ; b) l'autonomie de lecture de courts textes illustrés. Les objectifs pédagogiques retenus pour tous les niveaux correspondent à la nécessité d'« apprendre » les quatre compétences : la compréhension et la production orales, la compréhension et la production écrites (niveau 1) ; de « poursuivre et de renforcer » les mêmes compétences (niveau 2 et 3).

Après avoir utilisé *ALLÔ FRANCE 1* et *2* pendant une dizaine d'années dans le secteur privé et public, nous nous permettons de faire les constatations suivantes :

D'abord, en ce qui concerne le niveau thématique des dialogues, ils sont assez artificiels. En voici un exemple :

- *Aujourd'hui je rentre tard. Alors vous faites les courses, d'accord ?*
- *D'accord ! Qu'est-ce qu'on achète ?*
- *Toi, Corinne, achète du pain et de la viande; prends un rôti.*
- *Non, maman ! je préfère du poulet.*
- *Oh! Non moi je veux de l'agneau...*
- *Bon, achetez du gigot... achetez aussi du lait.*
- *Moi, je bois du coca-cola...*
- *Et moi je bois de l'eau !... (Livre 1, p. 52)*

De plus, nous avons remarqué que le contenu thématique des *magazines* (un pour chaque unité) n'a pas réussi à attirer l'attention des adolescents grecs, car il se situait loin de leurs véritables centres d'intérêt. Des thèmes tels que *la famille Platini* (p. 33, livre 1) ou

rement utilisé dans le secteur public.

l'élection de Marianne (p. 32, livre 2) paraissaient sans intérêt pour les jeunes grecs, tandis que des thèmes tels que *la présentation des PTT en France* (p. 103, livre 2) ou *la construction de la pyramide du Louvre* (p. 66, livre 2) au moment où ils ont été abordés, avaient déjà perdu leur actualité. Il nous a été donc difficile de développer la compréhension écrite des apprenants avec des textes pareils. Nos élèves auraient sûrement préféré lire des textes qui les auraient mis en contact avec la réalité française (faits sociaux, problèmes quotidiens...) et qui leur auraient permis de faire des comparaisons avec leur pays. De plus, un manuel qui se voulait « authentique » devait, à notre avis, proposer beaucoup plus de documents authentiques qui donneraient accès à la culture française ainsi qu'à la culture francophone.

Ensuite, pour la partie linguistique, il faudrait souligner que les différents points grammaticaux sont exposés et expliqués de manière assez claire. Mais, à l'opposé de la méthode *TA GALLIKA*, les auteurs de cette méthode ont privilégié la grammaire linguistique au détriment de la grammaire communicative. La double page, proposée après les dialogues, est consacrée à « des exercices visant à consolider les points grammaticaux inclus dans les dialogues » (*Guide pédagogique*, niveau 1, p. 6). L'objectif essentiel de ces exercices est l'apprentissage des structures grammaticales. Quelques activités communicatives, pourtant, figurent dans le cahier d'exercices. Mais, en général, les activités proposées manquent d'originalité et n'incitent pas l'apprenant à prendre des initiatives. Il n'y a pas de proposition de travail en équipe, à l'exception d'un appel de travail en groupe pour faire des exercices de type « relier des phrases » ou « compléter un tableau ensemble » (*Guide*, op. cit., p. 12) et non pas pour réaliser une tâche ou une production commune, ce qui aurait fait appel à la créativité des apprenants. Il s'agit plutôt d'exercices de reproduction, orale ou écrite, par exemple : « écrivez deux publicités comme dans le modèle » (*Cahier d'exercice* 1, p. 87) et non pas de vraie production, par exemple : « Réalisez votre propre publicité ! »

La progression lexicale et grammaticale proposée par la méthode est assez stricte et ne donne l'occasion d'aucune approche « en spirale », ce qui permettrait un approfondissement des phénomènes. Dans des conditions pareilles, il s'est avéré assez difficile de développer la production orale et écrite des apprenants, sans faire appel à d'autres types d'activités, plus ouvertes et créatives.

De plus, il faudrait souligner que, si l'on veut respecter les consignes du guide pédagogique – et le problème avec les enseignants grecs est qu'ils le respectent trop – il est difficile de développer la compréhension orale des élèves. Pour étudier les dialogues sonores, le guide propose, immédiatement après la première écoute, de repasser l'enregistrement « ré-

plique par réplique en expliquant les mots nouveaux » et en regardant seulement les images. D'une part, pour regarder seulement les images sans texte, cela exige des photocopies payées par l'école (après avoir effacé le texte), sinon le texte figure à côté, dans les bulles ; d'autre part, si l'on explique à chaque fois, mot à mot le texte, seulement après une seule écoute, on n'arrive pas à familiariser l'apprenant à une compréhension orale globale.

Pour conclure, d'après notre expérience personnelle, nous n'aurions pu en aucun cas développer les 4 compétences prévues par le guide si nous nous étions limitée au manuel. Il est vrai qu'il s'agit d'un manuel qui date de 1985 ; le problème, donc, n'est pas tout à fait celui du manuel, mais aussi celui de l'école grecque qui a voulu l'utiliser jusqu'à l'an 2000, celui de la formation des enseignants et du système hellénique tout entier. Voilà pourquoi nous avons décidé de réaliser des projets pédagogiques, en parallèle avec le manuel et en nous appuyant sur le programme officiel qui nous a donné cette possibilité.

ALLÔ FRANCE a dominé en Grèce jusqu'à l'an 2000. A partir de cette date, ce manuel a commencé à être retiré progressivement.¹⁹ Une liste de quatre manuels a été proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale aux enseignants grecs, parmi laquelle ils ont le droit d'en choisir un pour leurs classes.²⁰ Il s'agit des manuels suivants : *Bien joué*, *Ça va*, *Junior* et *Planète*. De plus une série de livres de grammaire, d'activités, de civilisation sont proposés comme suppléments aux enseignants, sans qu'ils soient obligatoires. On arrive petit à petit à une plus grande liberté, mais on est encore loin d'une liberté qui permettrait aux enseignants de choisir leur méthode ou de « construire » leur propre méthode « éclectique », à partir de leurs recherches personnelles dans les dizaines de méthodes et les supports qui existent, à partir des objectifs du programme officiel et, surtout, à partir des besoins et des intérêts de leurs élèves. Il est vrai que la liberté demande un temps de travail personnel important que tous les enseignants ne sont pas encore prêts à consacrer, soit pour des raisons de motivation, soit pour des raisons économiques.²¹

¹⁹ Circulaire ministérielle Γ24771/19/10/1999.

²⁰ Circulaire ministérielle G2306/21/07/1999.

²¹ Cf. p. 23, note 12.

1.4. Pratiquer la pédagogie de projet en FLE au collège public grec

Suite à cet état de fait, nous expliquerons pourquoi il nous paraît important de réaliser des projets au collège ; puis nous soulignerons quelques aspects positifs qui pourraient favoriser la mise en oeuvre des projets dans le système grec, tel que nous l'avons décrit.

A notre avis, il est important de réaliser des projets au collège public grec pour :

- mettre en valeur les objectifs du programme : développement des compétences méthodologiques et communicatives, dimension interculturelle et interdisciplinaire, mise en contact avec les nouvelles technologies ;
- motiver les élèves, les rendre heureux d'apprendre, les attirer vers la langue et la culture françaises, dont l'apprentissage est en crise ;
- ne pas se limiter aux manuels / méthodes proposés par le Ministère de l'Éducation et mieux les utiliser, en les enrichissant par des pratiques complémentaires qui donneraient du sens à leurs contenus ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants en leur proposant des pistes d'expression diverses ;
- contribuer à une formation continue des enseignants en les invitant à des pratiques innovantes.

Les aspects positifs qui pourraient favoriser la mise en œuvre des projets dans le système grec sont les suivants :

- plusieurs enseignants motivés par leur amour de leur métier, cherchent à s'informer et à se former. Ils aimeraient sortir de leur routine, prendre des risques et tenter l'innovation. Ils sont prêts à affronter la « mentalité » que nous venons de décrire et à chercher, comme ils le peuvent, leurs supports ;
- l'attitude des Conseillers Pédagogiques, telle que nous l'avons connue, semble plutôt positive. Dans toute la Grèce, il y a 8 Conseillers Pédagogiques parmi lesquels nous en avons contacté 3 pour les besoins de notre recherche, qui ont favorisé notre initiative de pratiquer la pédagogie de projet. Ils sont tombés d'accord avec notre proposition de travailler par objectifs à partir du programme et d'être plus souples par rapport au manuel ;
- la circulaire ministérielle de 1994, donne la possibilité aux enseignants de pratiquer

avec les élèves des « Travaux synthétiques créatifs ».²² Ces « travaux » sont facultatifs, et peuvent se réaliser en classe ou à domicile par un élève ou par une équipe d'élèves. C'était la première fois que le système offrait officiellement une telle possibilité. Cette circulaire peut être un point de départ à une réalisation des projets au collège ;

- le programme officiel, riche en buts et en objectifs, offre des possibilités d'ouverture. D'ailleurs, le programme de 2002, qui se mettra bientôt en route²³, invite officiellement les enseignants à travailler autrement, à pratiquer la pédagogie différenciée et à réaliser des projets pédagogiques interdisciplinaires.

Ainsi nous considérons que, malgré les difficultés présentées, si les enseignants les plus motivés avaient l'occasion de se former sur la pédagogie de projet, ils pourraient profiter de certaines circonstances (moins d'élèves en classe, accord avec le directeur, attitude positive du conseiller pédagogique, collaboration avec des collègues...) et mettre en œuvre des projets disciplinaires en FLE, même au collège public grec. Surtout qu'à partir de 2002, où de plus en plus d'écoles s'inscrivent dans la « Zone flexible » et mettent en œuvre des projets interdisciplinaires, l'implication du FLE dans ces programmes pourrait s'accorder totalement avec nos réflexions précédentes, à condition qu'une formation convenable accompagne cette initiative.

1.5. Le choix des classes pour la recherche

Après avoir décrit la situation du FLE au collège public grec et avoir présenté le contexte général de notre tentative de pratiquer la pédagogie de projet, nous allons expliquer maintenant pourquoi nous avons choisi la 1^{ère} et la 2^{ème} classe pour effectuer notre recherche.

En général, la 1^{ère} année de français, pour les jeunes Grecs, n'est pas difficile. Les élèves ont déjà un certain niveau en anglais, ils connaissent l'alphabet ainsi que plusieurs mots ayant les mêmes racines en anglais et en grec. En plus, les contenus à enseigner prévus pour cette année ne sont pas aussi exigeants que ceux de l'année suivante, ainsi les élèves ne rencontrent pas beaucoup de difficultés. De plus, ils sont motivés par le fait de commencer une langue nouvelle.

Évidemment, en 2^{ème} année, les élèves sont plus avancés dans le domaine linguistique

²² Décret-loi 409/1994.

²³ Le programme 2002 est déjà publié ; il se mettra en route dès l'apparition de nouveaux manuels qui s'élaborent par l'Institut Pédagogique.

qu'en 1^{ère} année, ce qui leur permet d'avoir un meilleur contact avec les supports. Ils sont aussi plus familiarisés avec les nouvelles technologies. En même temps, en 2^{ème} classe, ils sont encore malléables et ouverts aux innovations, beaucoup plus qu'en 3^{ème} année, durant laquelle, à cause de leur âge et de leur psychologie (élève de dernière année), ils sont, soit agités et réticents, soit angoissés et poussés par les parents à cause des examens.

La 3^{ème} année est une année de « passage » d'une situation à une autre. Les différences grandissent entre ceux qui « aiment » et ceux qui « n'aiment pas » le français. La plupart des élèves, qui ne va pas continuer le français au lycée, ne montre aucun intérêt pour le cours, ne s'intéresse qu'à la note. C'est alors leur dernière année obligatoire de français ; souvent le professeur ne peut travailler sérieusement qu'avec une minorité d'élèves.

Ainsi la 2^{ème} année est celle qui détermine le contact que les élèves vont développer avec le français. En 2^{ème} année, la matière à enseigner est plus difficile avec plus d'objectifs qu'en 1^{ère}, et les enseignants y sont plus exigeants. C'est l'année où les élèves ont plus besoin de motivation pour aimer la langue et établir des bases solides pour la suite. Ceux qui aimeront le français vont continuer sérieusement en 3^{ème} année et parfois aussi au lycée.

Pour ces raisons, nous avons évité la 3^{ème} classe. Pour l'année recherche, nous avons préféré la 2^{ème} classe qui nous paraissait la plus importante ainsi que la plus définitive dans le cursus scolaire. Nous avons utilisé la 1^{ère} classe pour l'année de sensibilisation. Le professeur, qui, pour les besoins de la recherche, garderait la même classe deux années de suite, aurait l'occasion de connaître mieux les élèves. Enseignants et apprenants pourraient aussi mieux maîtriser la méthode à pratiquer.

Ainsi, dans le but de situer notre recherche, nous avons analysé la situation du FLE en Grèce, ce qui nous a permis de présenter le contexte dans lequel nous avons pratiqué notre méthode et d'expliquer les raisons de notre décision de réaliser des projets dans le collège public grec. Malgré la rareté d'une démarche de projet à l'époque en Grèce et malgré les obstacles rencontrés, notre auto-formation, nos tâtonnements vécus pendant l'expérience et notre force de conviction pour mener à bien nos projets ont favorisé leur réalisation. De plus, une brève analyse sur les trois classes du collège a justifié notre choix de recherche : la 1^{ère}, classe de sensibilisation, la 2^{ème}, classe-recherche, étant la plus représentative du cursus scolaire. A partir de ces analyses, nous sommes arrivée à la constatation suivante : le problème de base n'est pas le manque de liberté accordée par le système, mais l'ignorance de la façon de mettre en œuvre la pédagogie de projet ou le refus d'en faire usage pour de multiples raisons.

2. Définition du projet

Dans ce chapitre, nous allons, d'abord, aborder la notion de projet et plus particulièrement la pédagogie de projet, méthode pédagogique que nous allons utiliser dans notre expérimentation. Après avoir défini le concept du projet, nous allons en présenter les différentes figures, pour en arriver à la pédagogie de projet, méthode de réalisation, grâce à laquelle nous réussissons à impliquer activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage. Cette approche constitue une base théorique essentielle en Grèce où cette méthode, largement ignorée dans ce pays, vient d'apparaître.²⁴ Dans notre analyse, il nous paraît nécessaire de faire la distinction entre « concept » d'un côté et « figure », « type » ou « forme » de projet de l'autre, dans la mesure où la première appellation concerne l'aspect théorique, philosophique du projet, tandis que les secondes renvoient plutôt à son aspect pratique. Par « concept », nous entendons la représentation mentale, abstraite et générale qui se réfère à l'idée « bipolaire » du projet, constituée de deux aspects indissociables : le « projet-visée » et le « projet-programmatique ». Dans la pratique, ces deux aspects peuvent se dissocier pour permettre la prédominance d'un sens par rapport à l'autre (cf. ARDOINO, 1984, p. 7). Selon la prédominance d'un des deux sens, et selon les caractéristiques de chaque projet dans sa pratique, se forment des catégories différentes ; nous avons ainsi des « figures / types / formes » de projet : le projet éducatif, le projet d'établissement, le projet de formation, le projet pédagogique... L'étude du concept de projet, ainsi que de différentes figures pratiquées dans le milieu scolaire français, va nous aider à mieux définir le projet dans le domaine de l'éducation et à mieux concevoir notre propre projet d'expérimentation dans le milieu scolaire grec, où la distinction entre les différentes figures n'apparaît clairement ni dans les textes officiels, ni dans l'esprit des enseignants.

²⁴ Nouveau programme DEPPS (Cadre interdisciplinaire transversal unifiant les programmes) de 2002 pour le secondaire et mise en place de la « La Zone Flexible » (*projects*) dans l'enseignement primaire et secondaire.

2.1. *Concept du projet*

Dans ce sous-chapitre, nous allons éclairer les différents concepts du projet. En premier lieu, nous allons rechercher le sens du mot « projet » à travers le temps et dans des langues différentes. En second lieu, pour mieux définir le projet dans le domaine éducatif, il nous paraît nécessaire d'analyser les deux conceptions du projet : celle du « projet-visée » (ARDOINO, 1984) ou « projet-objet » (BOUTINET, 1999) ou « projet d'état » (BARBIER, 1991), qui est synonyme de « l'intention » ou de « l'objet final » et qui concerne plutôt le domaine de l'éducation ; celle du « projet-programmatique » (ARDOINO, 1984) ou « projet-programme » (BOUTINET, 1999) ou « projet d'action » (BARBIER, 1991) qui est synonyme de la « méthodologie » ou du « programme » et qui a trait plutôt à la pédagogie.

Dans le vocabulaire usuel, le terme dérive du latin « projectum », participe passé de « projicere », qui veut dire jeter en avant, expulser. On peut le définir alors comme l'« idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser ». (HUBER, 1999, p. 42) Dans son approche historique, Boutinet nous informe sur le sens du « projet » : Grecs et Latins ignorent, dans leur vocabulaire, ce qui correspond à l'acception moderne du « projet », faite d'un mélange de dessein et d'objectif. Les Grecs anciens, n'ayant pas d'équivalent au projet, ont marqué l'opposition entre le choix moral « proairesis » et le choix lié à un but déterminé « boulèsis ». Dans les deux cas le suffixe « sis » marque bien l'idée d'agir jusqu'à l'action réalisée. En ce qui concerne les Latins, leur meilleur correspondant a été le substantif « propositum », qui a donné en français « proposition ». Le terme apparaît de façon régulière au XV^{ème} siècle sous les deux formes de « pourget » et de « project », lesquelles, dans le vieux français, ont des connotations d'aménagement spatial et désignent des éléments architecturaux jetés en avant, par exemple des balcons ou des échelas devant une maison. Dans le courant des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, le « projet » est surtout assimilé au progrès social. Au XIX^{ème} siècle, il est synonyme d'« idée », « perspective » et ne s'impose dans son sens précis actuel que vers le milieu du XX^{ème} siècle (cf. BOUTINET, 1999, p. 24).

Si nous voulons rechercher le terme « projet » dans d'autres langues, il n'a d'ailleurs pas toujours son homologue avec ce qu'il révèle en français : dessein, intention, finalité, objectif, but, visée, planification et programme. Nous pouvons, pourtant, établir une comparaison entre ce qu'il veut dire en français et dans les langues voisines. L'italien « progetto » semble le plus proche du français projet, car il recouvre des acceptions telles que : le « proposito » (intention), le « disegno » (schéma), le « piano » (plan). En ce qui concerne l'anglais et

l'allemand, ils opposent le projet-dessein au projet-programme, à travers les termes de « purpose » et de « project » pour l'anglais et de « Entwurf » et de « Projekt » pour l'allemand (cf. BOUTINET, 1999, p. 23).

Le champ d'application du projet est assez large : « Le concept de projet traverse à la fois la recherche, la formation professionnelle, l'éducation permanente, les techniques de recherche d'emploi, la réinsertion professionnelle, la formation en entreprise... » (RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p. 269). Pour fonder l'idée du projet, nous sommes obligés d'insister sur sa nature « transitoire » et « de devenir » : « Le projet est un travail, un trajet vers quelque chose qui se construit ; c'est un mouvement, une dynamique guidée par un sens en gestation capable de s'affirmer au jour le jour » (BELLENGER / COUCHAERE, 2002, p. 16). Une idée importante qui s'inclut au projet, est celle de « l'anticipation ». Le projet crée des conditions d'une véritable anticipation. Anticiper, c'est concevoir le meilleur parcours qui mène à un but ; c'est voir plus loin ; c'est prévoir : « Anticiper, c'est créer les conditions pour que le sens décidé ait un peu plus de chance d'être atteint, respecté et que l'idée (l'idéal) s'accomplisse [...], c'est agir en fonction d'un futur désir » (BELLENGER / COUCHAERE, 2002, p. 17).

Dans le domaine de l'éducation, nous présentons deux définitions du « projet », tirées de dictionnaires pédagogiques :

« Le projet souvent assimilé au progrès, a une connotation toujours positive. Il est de l'ordre du paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre. » (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p. 802)

« Un projet est une entité constituée par un ensemble de moyens humains et matériels, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini. » (*Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, 1997, p. 301)

Dans les deux définitions figurent les mêmes éléments-clés du projet : *le but à atteindre / l'objectif, les moyens, l'activité concrète organisée / l'échéancier défini*. On pourrait dire même qu'elles se complètent, car chacune contient un élément supplémentaire, que l'autre n'a pas : *le sujet qui se donne le but* (1^{ère}) *et la durée déterminée* (2^{ème}). Les deux définitions donnent l'aspect global du projet qui inclut un sens double : celui du « projet-intention » (purpose / Entwurf) et celui du « projet-programme » (project / Projekt).

Mialaret, de son côté, dans *Le Vocabulaire de l'Éducation*, souligne :

« Née aux Etats-Unis, la formule est à lier à l'individualisation de l'enseignement (J. Dewey, W. Kilpartick), aux notions de programmation (fiches), de planification (contrats) : plans de Dalton et de Winnetka [...]. L'intérêt de la formule réside

dans l'obligation de confronter, de proche en proche, l'idée que l'on se fait de l'objet et le degré d'élaboration auquel on a abouti, l'idéal restant à l'heure prévue dans une parfaite concordance projet-objet et ce grâce, s'il y a lieu, à l'adaptation des rythmes, des moyens et des procédures. » (MIALARET, 1979, p. 365)

Chez Mialaret, nous retrouvons aussi la conception du « projet-intention », dans les termes *l'idée que l'on se fait de l'objet*, ainsi que celle du « projet-programme », dans les termes *le degré de l'élaboration auquel on a abouti*, qui présuppose un processus, une programmation.

Le sens du « projet » dans le domaine de l'éducation est assez confus, ce qui explique les réticences de son application. Boutinet essaye d'expliquer ce caractère confus du projet. Il insiste, d'une part, sur la confusion liée au langage utilisé – prolifération d'expressions et de sigles utilisés pour désigner le recours au projet dans le champ éducatif –, d'autre part, sur des confusions continues qui viennent « d'un amalgame entre ce qui a trait à *l'éducation* et ce qui concerne *la pédagogie* » (BOUTINET, 1999, p. 199), d'où la nécessité d'élucider les deux concepts qui renvoient à deux plans bien différents et de situer l'un par rapport à l'autre.

L'éducation constitue une « préoccupation » par laquelle un groupe social cherche à intégrer dans sa propre culture les jeunes générations, tout en s'efforçant de les rendre autonomes, c'est-à-dire acteurs de leur propre culture. Il s'agit de leur donner les moyens aussi bien de l'intégration que de l'autonomie : « Intégration et autonomie sont donc les deux faces d'une même réalité, l'initiation » (BOUTINET, 1999, p. 200). Elle concerne la collectivité dans son ensemble. Elle met en première position les familles des enfants, elle concerne les enfants de tous les âges et déborde largement le champ scolaire. L'éducation s'avère, donc, une préoccupation étendue à l'ensemble du corps social.

La pédagogie se veut plutôt une « pratique » qu'une préoccupation et, en opposition avec le caractère diffus de l'éducation, constitue un espace bien délimité : celui des institutions scolaires. Elle met en face deux activités, celle d'enseigner et celle d'apprendre :

« La pédagogie, art d'aménager la relation entre l'enseignant et les apprenants, est une pratique professionnelle avec ses exigences : Il s'agit de trouver les moyens adéquats pour conduire les élèves vers l'appropriation d'un nouveau savoir, vers la réalisation des nouveaux apprentissages. » (BOUTINET, 1999, p. 203)

Entre ces deux contextes, éducatif et pédagogique, existe une distance analogue à celle qui sépare le projet comme *visée symbolique*, du projet comme *programme opératoire*. Boutinet utilise les termes *projet-objet*, pour exprimer la description opératoire d'une intention (*visée*), et *projet-méthode*, pour désigner la référence à une méthodologie

(programme).²⁵

Cette opposition entre *projet-visée* et *projet-programme* est soulignée, bien avant, par Ardoino, dans le n° 94 de la revue *Pour* (1984).

Voilà comment Ardoino définit les deux versants du projet :

1° « L'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter, de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, proche ou bien lointain, intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie. »

2° « Le détail ordonné, la pré-vision de ce que l'on entend faire ultérieurement. C'est alors le dessin et, d'une certaine manière, le dessein, mais plus spécialement le plan ou le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé. » (ARDOINO, 1984, p. 7)

Ces deux sens ne s'opposent pas ; ils se complètent même. Selon l'auteur, on voit bien les deux faces idéales d'une même réalité : le but visé et les moyens d'y parvenir. Quand le premier sens prédomine, le projet peut être vague et lâche, chimérique ou utopique, une simple idée ; c'est l'idée de « valeur » (au sens philosophique et non économique) qui spécifie le mieux le projet au sens d'intention exprimée de faire quelque chose. Quand prédomine le deuxième, le projet se définit par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et il est essentiellement technique, plus soucieux de cohérence que de signification. Le premier sens renvoie au *projet-visée*, le deuxième, au *projet-programmatique* (cf. ARDOINO, 1984, pp. 5-13). En d'autres termes, le *projet-programmatique* est la traduction stratégique, méthodologique, opérationnelle du *projet-visée*, qui est, par sa nature, philosophique et politique. Le *projet-visée* (ou projet-intention), met surtout en jeu les notions de motivation et d'anticipation. Le *projet-programmatique* (ou projet-dessein) est plutôt associé aux notions d'organisation, d'action et d'évaluation (cf. DESCOTES / JORDY / LANGLADE, 1993, p. 9). La notion du projet, selon Ardoino, est « bipolaire », essentiellement constituée de ces deux aspects qui vont cependant devenir plus antagonistes que complémentaires dans la mesure où la pratique va effectivement les dissocier pour permettre la prédominance et l'autonomisation de l'un de ces sens par rapport à l'autre (cf. ARDOINO, 1984, p. 7). Nous allons voir par la suite, dans les différentes « figures » de projets, pratiqués dans le domaine éducatif, la prédominance de ces deux sens.

²⁵ Il s'agit d'un retournement du langage qui transforme le projet pédagogique (projet-objet) en pédagogie de projet (projet-méthode).

Ces deux versants du projet, nous les retrouvons, aussi, chez Barbier. L'écrivain fait la différence entre deux types d'anticipations qui aboutissent à deux formes de projets : le *projet d'état* et le *projet d'action*. Dans le premier cas du *projet d'état*, le terme projet est synonyme d'objectif final. Il est relatif à un état final, visé au terme d'un processus de transformation, plutôt qu'à ce processus lui-même. Il s'agit d' » une anticipation relative à un état, l'état de la réalité transformée après l'action de transformation » (BARBIER, 1991, pp. 65-66). Dans le deuxième cas du *projet d'action*, les représentations relatives au processus permettent de parvenir à cet état final :

« Le projet est la combinaison des moyens qui permettront l'atteinte de l'objectif fixé. Il est utilisé comme synonyme de processus à mettre en œuvre, d'action à développer, de séquence d'activité à réaliser. On parle encore de programme d'action ou de plans procéduraux. » (BARBIER, 1991, p. 67)

Ainsi nous remarquons que, d'après ces trois spécialistes du projet (Ardoino, Boutinet, Barbier), il y a deux conceptions qui accompagnent le projet dans le champ éducatif, lesquelles ne s'opposent pas et parfois même se complètent. La première veut le projet comme *visée, idée, intention* ou *objet final* ; c'est la composante de l'irréel et de l'aspiration ; la deuxième englobe tout ce qui concerne la *méthodologie*, la *stratégie* et la *programmation* de la réalisation de l'idée du début ; c'est la composante de la planification dans un temps concret.

Notre étude sur la notion du projet nous a aidée à élucider son rôle « bipolaire », présent chez les spécialistes du projet et dans les définitions propres au domaine des sciences de l'éducation. Pour l'élaboration du projet de notre expérimentation, nous avons choisi d'adopter l'idée de la complémentarité des deux aspects du projet, qui nous a évité de mettre l'accent sur l'un de ces deux sens aux dépens de l'autre. Nous avons veillé à ce que notre projet inclue les deux conceptions : celle de l'intention (*projet-visée*), qui assurerait son inspiration, aussi bien que celle de la méthodologie (*projet-programmatique*) qui assurerait sa programmation ainsi que sa faisabilité.

2.2. Différentes « figures » de projet

Dans sa pratique, dans le domaine éducatif, le projet prend des formes différentes selon ses caractéristiques, ses orientations et la prédominance de son sens « visée » ou « programmatique ». Les spécialistes utilisent des termes divers pour nommer ces différentes

formes et font, chacun, son inventaire de projets. Bru et Not (1991) parlent, alors, de « catégories » de projet, Huber (1999) et Pelpel (1993) de « types », Lemièr (1997) de « formes » et Boutinet (1999) de « niveaux » ou « figures » de projet. Nous adoptons l'appellation de Boutinet, « figures », ainsi que son inventaire de projets dans le champ pédagogique, qui nous paraît plus cohérent et représentatif, puisque les différentes « figures » proposées sont celles utilisées le plus fréquemment dans le domaine de l'éducation. Après avoir présenté l'inventaire des projets des différents spécialistes, nous analyserons par la suite les « figures » qui se présentent dans l'inventaire de Boutinet : le projet éducatif, le projet d'établissement, le projet de formation, le projet pédagogique, ainsi que la pédagogie de projet-méthode.

Chaque fois que le terme « projet » est employé dans un domaine spécialisé, les connotations diffèrent :

« Ce mot du langage courant, utilisé dans un contexte particulier, s'enrichit de caractéristiques particulières [...] plus le domaine d'utilisation du mot se spécialise, plus les connotations du mot se précisent. » (NEDERLANDT, 1990, p. 179)

Ainsi, pour pouvoir mieux préciser les caractéristiques du projet dans le domaine de l'éducation, il devient indispensable d'ajouter un adjectif ou un complément au terme de base et de parler de projet éducatif, projet d'établissement, projet pédagogique, projet de formation..., mais tout ne sera pas encore clarifié. Dans le domaine éducatif, nous avons distingué les inventaires suivants :

- Bru et Not distinguent trois types de « catégories », dans lesquelles s'inscrivent les différents projets concernant le domaine éducatif :
 - a. catégories pédagogiques : projet éducatif, projet pédagogique, projet transéducatif, projet cadre, pédagogie du projet ;
 - b. catégories administratives : projet des 10%, projet d'action culturelle et éducative (PACTE), projet d'action éducative (PAE), projet d'établissement, projet de zone d'éducation prioritaire (PZEP) ;
 - c. catégories fonctionnelles : projets reçus / projets émis, projets objectifs / projets de soi (cf. BRU / NOT, 1991, pp. 329-331).
- Huber inclut dans son inventaire les « types » de projets suivants : projets-élèves, projet transéducatif, projet d'établissement, projet éducatif, projet pédagogique, projet didactique, projet de soi, projet de vie, projet de formation (cf. HUBER, 1999. pp. 43-44).
- Lemièr, dans son inventaire, présente différentes « formes » de projet : projet

éducatif, projet d'établissement, projet pédagogique, projet personnel de l'élève ou projet de formation humaine, pédagogie de projet-méthode qui caractérise une démarche (cf. LEMIERE, 1997, p. 124).

- Pelpel décrit trois « types » de projet : le projet d'établissement, le projet d'activité qui inclut soit des activités de type projet éducatif soit des activités de type pédagogie de projet, le projet personnel (cf. PELPEL, 1993, p. 64).
- Boutinet utilise le terme projet pédagogique pour appeler tout projet dans le domaine éducatif. Il distingue quatre « niveaux », ou « figures », différents de projet : le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement, le projet de formation. L'auteur reconnaît, d'autre part, qu'il y a une grande variété de projets, avec des appellations différentes, qui peuvent, cependant, s'intégrer dans un de ces niveaux de base : » La variété des projets rencontrés peut être située à l'un ou à l'autre de ces niveaux » (BOUTINET, 1999, p. 204). A ces quatre figures, s'ajoute la pédagogie du projet, méthodologie « invitée » pour la mise en œuvre d'un projet.

Ci-après les cinq figures de projet présentées par Boutinet sous forme de tableau :

	<i>Objet du projet</i>	<i>Méthode du projet</i>
Projet éducatif : visée	X	
Projet pédagogique : programmation	X	
Projet d'établissement : consensus	X	X
Pédagogie du projet : appropriation		X
Projet de formation amont pendant aval	X X	X

Tableau 1 : Synopsis du projet dans le champ pédagogique

Boutinet accompagne son tableau par l'analyse suivante :

« Le même concept renvoie à des cas de figures très variées, tels que le tableau a essayé de les épuiser. Il nous semble que le critère le plus déterminant pour mettre un peu d'ordre dans ces figures est celui qui permet d'opposer ou simplement de distinguer au niveau d'un projet *son orientation vers un objet* et *son inclination vers un style méthodologique*. Objet et méthode apparaissent de façon isolée au sein de certains figures, de façon simultanée dans d'autres. » (BOUTINET, 1999, p. 223)

Un projet, donc, selon Boutinet, peut être projet-objet (projet éducatif, projet péda-

gogique) ou bien projet-objet et projet-méthode de façon simultanée (projet d'établissement, projet de formation). On voit, par ailleurs, que la pédagogie du projet est une méthodologie que les projets-objets sont invités à pratiquer : « Le projet-éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement, le projet de formation ont en commun de mettre en valeur à des degrés divers une même méthodologie [...] : la pédagogie du projet » (BOUTINET, 1999, p. 204).

Dans la suite, toujours pour clarifier les objectifs de notre recherche, nous présentons les différentes « figures » de projet proposées par Boutinet : le projet éducatif, le projet d'établissement, le projet de formation, le projet pédagogique, telles qu'elles sont décrites, non seulement par lui, mais aussi, par d'autres défenseurs du projet, dans l'espoir que toute autre variété de projet s'y inclue.²⁶

2.2.1. Projet éducatif

Bru et Not attribuent au projet éducatif un sens ambigu. Il s'agit d'un projet qui peut être :

« [...] soit un projet qui a un caractère éducatif, soit un projet d'éducation ; il concerne alors les activités des élèves dont on suppose qu'elles concourront à leur éducation. Dans les deux sens, le projet renvoie à l'orientation philosophique et politique de l'entreprise qu'il constitue, et conduit à se poser les questions : Pourquoi ce projet ? À quelles fins ? Dans quelles intentions ? Quel type d'homme et quelle société prépare-t-il ? » (BRU / NOT, 1991, p. 328)

Huber voit dans le projet éducatif une liaison entre éducation et enseignement :

« On appellera projet éducatif l'organisation de la vie scolaire particulièrement dans ses dimensions éducative, civique, culturelle. Il concerne toute l'équipe éducative, agents compris, afin d'éviter une séparation arbitraire entre éducation et enseignement. » (HUBER, 1999, p. 44)

Ce type de projet, vu par Lemièrre, permet d'établir des relations avec des partenaires extérieurs comme les entreprises, les associations péri-éducatives et il constitue la base des contrats pédagogiques ou relationnels entre les différents membres de la communauté éducative. Le projet éducatif définit la politique de la communauté éducative, au sens où il engage une vision des relations humaines à l'intérieur de la communauté pour une formation humaine dont les effets concernent la société tout entière :

« Il constitue une grille de lecture des choix pédagogiques faits, des actions

²⁶ La pédagogie de projet-méthode va nous préoccuper en rapport avec le projet pédagogique dans le sous chapitre 2.3., mais surtout nous l'aborderons, de façon détaillée, dans le chapitre 3.

éducatives menées. Il est un *projet-visée* posant des fondements à partir desquels un groupe se donne les moyens d'accueillir en son sein tel ou tel membre pour lui permettre de s'épanouir en paix. » (LEMIÈRE, 1997, pp. 119-120)

Selon Boutinet, le projet éducatif dépasse le cadre scolaire et s'oriente plutôt vers le monde de l'insertion sociale, culturelle et professionnelle. Il implique administration scolaire, enseignants, parents, environnement professionnel, collectivité politique. L'auteur doute du rôle des élèves dans ce type de projet et pense que le projet éducatif ne peut exister sans l'appui du projet pédagogique :

« Les élèves qui sont les premiers concernés tiennent un rôle secondaire dans l'élaboration du projet, puisque ce dernier de par sa nature leur échappe [...]. Il s'agit d'un projet-visée qui est plutôt de l'ordre du discours que de l'opératoire et pour cela, il risque d'en rester à des formulations trop générales et imprécises [...]. C'est la raison pour laquelle, il reviendra sans doute au projet pédagogique de traduire en termes plus opératoires les intentions pédagogiques du projet éducatif. » (BOUTINET, 1999, pp. 204-205)

Le projet éducatif, d'ordre institutionnel, définit la politique de la communauté éducative et s'oriente vers le monde social, culturel, civique et professionnel ; pour justifier son existence, il doit trouver l'appui du projet pédagogique.

2.2.2. Projet d'établissement

L'expression « projet d'établissement » peut prêter à équivoque, selon Boutinet, qui soutient que cette expression ne concerne pas la création ou l'implantation d'un nouvel établissement scolaire, mais la revitalisation d'un établissement déjà existant. Cette figure de projet, instituée par la loi d'orientation de 1989, se fait tous les 5 ans, de façon obligatoire, pour faire un bilan et un plan d'actions. Il favorise la prise de conscience de l'identité d'une communauté scolaire ainsi que l'affirmation de son autonomie, en développant des liens de collaboration entre ses membres pour en faire des partenaires : personnels administratifs, enseignants, élèves, parents. Le projet d'établissement cherche à intégrer de façon pragmatique la politique éducative et pédagogique que l'établissement choisit de conduire en tenant compte des contraintes de situations auxquelles il est confronté, ressources, handicaps, besoins. L'analyse méthodique des données, de laquelle doit partir un tel projet, doit viser « ...à faire émerger un ou des problèmes majeurs qui se trouvent là, présents au cœur de l'établissement, et que le projet aura pour fonction de résoudre » (BOUTINET, 1999, pp. 212-213).

Le projet d'établissement se présente comme une obligation faite aux collègues et aux

lycées d'élaborer et de préciser les orientations éducatives et pédagogiques à travers lesquelles doivent se manifester l'articulation entre les directives nationales et la prise en compte des spécificités locales ainsi que des spécificités des élèves auxquels il s'adresse (cf. COMBAZ, 2002, pp. 7 et 9) : « Son objet : répondre aux besoins particuliers des élèves dans le respect des objectifs nationaux » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1992, p. 12). Nous retrouvons la même idée chez Bru et Not :

« C'est en raison de la diversité des établissements scolaires que s'est imposée progressivement la notion de projet d'établissement : type d'établissement concerné, différences d'origines sociale et culturelle des élèves, variété du corps enseignant, spécificité de l'environnement local. Le projet d'établissement doit tenir compte de toutes ces diversités et mettre en cohérence les activités de l'établissement pour mieux atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. » (BRU / NOT, 1991, p. 74)

Lemière affirme que l'importance de ce projet est capitale puisque, comme un « synchroniseur d'énergie », il permet de vérifier la cohérence entre les différents projets des différents membres d'un seul corps. Le projet d'établissement est « l'adaptation » du projet éducatif dans un temps donné en fonction des personnes, de leur histoire, du contexte socio-économique :

« Il répond aux questions suivantes : ayant conscience des ressources et des contraintes constituant actuellement telle communauté, vaut-il mieux privilégier la créativité, la solidarité responsable, la singularité de chacun, la responsabilité, l'autonomie... ? Quels éléments du projet éducatif allons-nous incarner dans nos pratiques afin de résoudre un ou des problèmes concrets qui se posent à nous aujourd'hui ? » (HUBER, 1997, p. 121)

Dans une enquête de 2002 sur le projet d'établissement, réalisée par Combaz, le chercheur prouve que la démarche du projet d'établissement, qui cherche à mettre en valeur l'originalité et la singularité de chaque établissement, est susceptible de contribuer à un fonctionnement relativement inégalitaire du système éducatif. Cette enquête révèle que, dans les collèges socialement favorisés, on peut se permettre de mettre l'accent sur des objectifs relativement « nobles », ouverture culturelle, travail interdisciplinaire, vie à l'intérieur de l'établissement. Au contraire, dans les établissements défavorisés, les orientations qui se manifestent traduisent plutôt une adaptation contrainte et forcée aux difficultés que les élèves rencontrent tous les jours, difficultés scolaires, situations sociales précaires, violences urbaines. Cette différenciation montre que les apports sont loin d'être comparables en fonction des caractéristiques socioculturelles des élèves auxquels ils s'adressent (cf. COMBAZ, 2002, pp. 7-16).

Le projet d'établissement, d'ordre structurel et opérationnel, cherche donc à intégrer

la politique éducative et pédagogique de l'établissement, en tenant compte des besoins, des contraintes et des ressources ; « adaptation » du projet éducatif, il est coordinateur des différents projets de l'établissement.

2.2.3. Projet de formation

Les différents défenseurs du projet attribuent des appellations diverses à cette figure de projet. Huber (1999) fait la distinction entre « projet de vie », « projet de soi » et « projet de formation ». Bru et Not (1991) parlent de « projet de soi ». Descotes, Jordy et Langlade (1993) nomment cette figure de projet « projet personnel de l'élève ». Lemièrre (1997) l'appelle « projet personnel de l'élève ou projet de formation humaine ». Dans le livret du Ministère de l'Éducation, intitulé *Le Projet d'école* (1992), on trouve l'appellation « projet personnel d'orientation ou projet de formation ». Boutinet (1999) parle de « projet de formation ».

Abordons de manière plus analytique ce qui se cache derrière ces appellations différentes et comment ce type de projet est défini par les différents auteurs.

Huber appelle « projet de vie » les finalités que l'élève fixe à son existence. Ces finalités peuvent avoir des dimensions professionnelle, familiale, sociale, éthique et militante. Par ailleurs, il appelle « projet de soi » la projection de ce que l'individu a l'intention ou la volonté d'être en tant que personne. Enfin, le « projet de formation », selon lui, contient toutes les modalités d'acquisition de connaissances que l'élève compte réaliser afin de commencer à mettre en œuvre son « projet de vie » (cf. HUBER, 1999, p. 44).

Bru et Not pensent que tout élève porte en lui un projet relatif à la réalisation de soi. Ils appellent ce projet « projet de soi » et disent que, s'il fallait analyser ce type de projet, on distinguerait la construction d'une individualité originale ainsi que l'affirmation d'une subjectivité capable de se poser en centre d'initiatives et d'actions : Le projet de soi, c'est celui de quelqu'un qui veut être plus par ce qu'il fait ou est capable de faire. L'éducation peut favoriser la construction du « projet de soi », si elle fournit au sujet les moyens de se manifester dans les diverses directions vers lesquelles il tend. Elle devrait permettre à l'élève de réussir et de se sentir assez autonome pour être original :

« On peut espérer que, replacés dans la perspective du projet personnel, les contenus que l'école propose d'apprendre s'en trouveront valorisés et que, dans la même perspective, l'effort requis par l'adaptation à la connaissance prendra pour l'élève l'aspect d'un épanouissement plus que d'une contrainte. » (BRU / NOT,

1991, pp. 26-27)

D'après Descotes, Jordy et Langlade, le « projet de soi », qui s'appelle aussi « projet personnel de l'élève », doit être un souci pour l'enseignant, quand il met en œuvre son projet pédagogique. Ce type de projet suppose que l'élève prenne en considération trois aspects complémentaires :

- ce qu'il est au moment où il se pose la question de son projet ; il faut qu'il acquière les moyens d'une lucidité sur son niveau scolaire dans chaque discipline et d'une appréciation de ses compétences et de ses faiblesses ;
- ce qu'il veut devenir dans un avenir plus ou moins proche ; l'importance de ce paramètre varie en fonction du niveau de la classe. Au lycée l'élève a la chance de connaître les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession et se met plus facilement en mouvement pour les acquérir. Au collège, comme il n'y a pas encore de buts précis et de perspectives concrètes, les choses sont plus difficiles. Dans tous les cas, il serait abusif de consacrer le projet de soi à la seule profession. Par ce type de projet, il faudrait surtout mettre l'accent sur le développement des qualités psychologiques et morales de la personne ;
- les possibilités offertes par les diverses structures éducatives ou professionnelles existant dans son environnement. Dans ce cas-là, il est souhaitable que l'enseignant, même s'il ne prend pas en charge, dans son cadre disciplinaire, tous les aspects qui déterminent une bonne réflexion de l'élève sur son devenir, en ait une vue d'ensemble, chose qui lui permettra d'introduire dans son projet pédagogique des aides dont l'élève aurait besoin (cf. DESCOTES / JORDY / LANGLADE, 1993. pp. 13-14).

D'autre part, pour Boutinet, le « projet de formation » qui concerne surtout le monde des adultes, appelle une triple distinction : tantôt le projet est situé au niveau individuel du stagiaire potentiel qui poursuit des intentions de perfectionnement (PIF = projet individuel de formation), tantôt il se rapporte au niveau organisationnel de l'instance de formation et met sur pied un dispositif de formation (POF = projet organisationnel de formation), tantôt il vise le niveau du formateur à qui est confiée la gestion d'une action de formation (PAF = projet d'une action de formation – cf. BOUTINET, 1999, pp. 219-222).

Le projet de formation implique l'acquisition de connaissances, et, par là-même, une réflexion sur les modalités à mettre en œuvre, pour que la personne atteigne ce qu'elle a l'in-

tention d'être, aussi bien dans la perspective de l'élève en devenir que de l'enseignant en évolution. Il est essentiel qu'il soit pris en compte, tant par l'enseignant dans l'élaboration du projet pédagogique que par l'institution scolaire, si elle a l'intention de promouvoir la pédagogie de projet.

2.2.4. Projet pédagogique

Selon Bru et Not, le projet pédagogique porte sur les actes que l'éducateur se propose d'accomplir pour susciter la (trans)formation de l'élève conformément aux buts de l'éducation. Il précise d'une part les buts et les objectifs, d'autre part les moyens à mettre en œuvre aux différents niveaux, enfin les modalités d'évaluation de l'action éducative (cf. BRU / NOT, 1991, p. 328). Trois conditions s'imposent à la construction du projet pédagogique, d'après Broch : « il doit satisfaire aux besoins en formation des élèves, être adapté à leurs possibilités, répondre à leurs motivations » (BROCH, 1999, p. 72).

Le projet pédagogique, défini par l'enseignant ou l'équipe d'enseignants, doit prendre en compte, les instructions officielles et les programmes nationaux, les exigences de l'administration scolaire :

« Il relève de l'autorité de professionnels dont la formation, la pratique permettent de choisir ce qui facilitera la réalisation des programmes nationaux sans pour autant, du moins nous pouvons l'espérer, rendre stérile toute dynamique prospective. » (LEMIÈRE, 1997, p. 122)

Voilà comment Huber définit ce type de projet :

« On appellera projet pédagogique les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, définies par une équipe d'enseignants, adaptées aux enfants et adolescents dont ils ont la charge en prenant appui sur les instructions officielles. » (HUBER, 1999, p. 44)

Dans un domaine plus opératoire ou plus formalisé, « le projet pédagogique se concrétise par une progression prévue pour une année en terme de compétences repérables, de programme établi, d'activités déterminées... » (DESCOTES / JORDY / LANGLADE, 1993, p. 11).

Boutinet précise la nature du projet pédagogique en cernant quatre paramètres essentiels :

- la négociation pédagogique qui permet, grâce au diagnostic, de prendre en compte les acquis des élèves, ainsi que les exigences des programmes et stimule la motivation et

l'imagination des apprenants, en leur donnant l'occasion de s'interroger sur ce qu'ils veulent.

- l'articulation de projets différents à travers les figures de l'interférence et de l'emboîtement ; le projet pédagogique nécessite pour exister des interférences entre lui-même et les projets individuels des enseignants et des élèves ainsi que des emboîtements avec d'autres projets.
- la détermination d'objectifs pertinents et réalisables ; les buts du projet pédagogique, émergeant du diagnostic de la situation, ne sont plus au centre du dispositif mais l'un des éléments, élément important, à condition d'être resitué dans le contexte qui lui donne sa pertinence et qui permet aux objectifs de devenir réalisables.
- l'horizon du projet et son évaluation ; pour rendre compte de la réalisation d'un projet pédagogique, il faudrait mettre en place une évaluation multicritériée (cf. BOUTINET, 1999, pp. 207-211).

Boutinet souligne, également, les différences entre le projet éducatif et le projet pédagogique :

« Contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il récuse l'environnement extérieur à l'école, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants et les élèves. » (BOUTINET, 1999, p. 206)

Le projet pédagogique, en associant ces deux acteurs, favorise la relation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Selon les différentes conceptions que l'on se fera du projet pédagogique, les enseignants occupent dans le dispositif à mettre en place une position centrale ou périphérique. Ce sont eux qui décident s'ils deviennent les agents de sensibilisations du projet, ou bien si ce sont les élèves qui se mettent au centre, et les enseignants qui se situent de façon plus périphérique : » En fait dans tous les cas, les enseignants gardent sur la pédagogie le pouvoir de proposition, le pouvoir de mettre les élèves à la place qu'ils souhaitent » (BOUTINET, 1999, p. 206).

De plus, ce qui différencie le projet pédagogique du projet éducatif, c'est le nombre de partenaires concernés : « Le projet pédagogique ne peut impliquer directement les familles » (BOUTINET, 1999, p. 206). « Le projet pédagogique ne peut concerner directement les familles ou les autres membres de la communauté » (LEMIERE, 1997, p. 122).

Quel rapport peut avoir avec d'autres projets le projet pédagogique, qui concerne principalement le domaine disciplinaire ? Corriol et Gonet soulignent : » Les objectifs des

équipes pédagogiques (projet pédagogique) doivent s'articuler avec la politique de l'établissement (projet d'établissement) » (CORRIOL / GONET, 1994, p. 12). Du même avis, Lemièrre pense que :

« Le projet pédagogique devrait constituer une partie du projet d'établissement. [...] dans cette perspective le projet pédagogique n'est pas considéré comme un élément isolé du reste : bien au contraire, il engage la communauté éducative et celle-ci doit s'interroger sur sa légitimité au regard du projet éducatif. » (LEMIÈRE, 1997, p. 122)

Descotes, Jordy et Langlade, d'ailleurs, insistent sur la liaison du projet pédagogique avec d'autres projets :

« Afin de finaliser les apprentissages, on gagne à situer le projet pédagogique dans des ensembles plus vastes tels que le projet d'établissement, ou à le relier plus étroitement au vécu de l'élève par le biais de son projet personnel. » (DESCOTES / JORDY / LANGLADE, 1993, p. 11)

Ces mêmes auteurs pensent que l'insertion du projet pédagogique dans un projet d'établissement, ainsi que l'attention accordée au projet personnel de l'élève, doivent constituer des facteurs d'enrichissement et de motivation et, en aucun cas, des facteurs qui détourneraient l'enseignant des objectifs disciplinaires.

Le projet pédagogique, défini par l'enseignant ou une équipe d'enseignants, prend en compte les instructions et les programmes officiels ; en liaison directe avec le projet d'établissement, il précise en fait les objectifs, les moyens, les démarches et les critères d'évaluation de l'action éducative.

Nous avons discuté sur les différentes « figures » du projet, pratiquées dans le domaine pédagogique. Nous avons ainsi présenté le projet éducatif, âme de la communauté éducative, le projet d'établissement, concernant davantage l'aspect structurel de la communauté, le projet de formation, tendant à négocier entre le rêve et la réalité, ainsi que le projet pédagogique, renvoyant plutôt aux contenus et aux modalités de l'enseignement. L'étude des différentes « figures » de projets, ainsi que de leur articulation dans le système scolaire français, nous a donné des pistes de réflexions sur l'élaboration de notre propre projet pédagogique, adapté au milieu scolaire grec, où l'on constate une inexistence du système de projet. Ainsi, nous avons pris en compte les difficultés prévisibles suivantes : a) le manque d'habitude chez l'élève d'une autonomie et d'activités spécifiques, différentes de celles des autres professeurs dans sa classe, car on ne lui a jamais laissé entendre qu'il était à l'école pour un « projet de soi » et non pour une réussite aux examens ; b) le peu d'appui des chefs d'établissement qui

ne conçoivent que leur école puisse se démarquer des autres que par ses résultats aux examens, et non en fonction d'un projet d'établissement ; c) la réticence chez les collègues qui n'ont pas l'habitude de se soucier d'une harmonisation entre différents professeurs d'une même discipline, et encore moins entre différentes disciplines.

2.3. *Du projet pédagogique à la pédagogie de projet*

Dans ce sous-chapitre, nous allons discuter le rapport entre le projet pédagogique-objet et la pédagogie de projet-méthode. Nous allons expliquer en quoi l'interdépendance entre ces deux approches, l'une « descriptive », l'autre « méthodologique », s'avère indispensable à un meilleur fonctionnement du projet. Ainsi, nous allons justifier pourquoi, pour élaborer le projet de notre expérimentation, nous avons fait appel à la pédagogie de projet, complémentaire du projet pédagogique.

D'après Boutinet, le retournement du langage, qui transforme le projet pédagogique en pédagogie de projet, nous donne l'occasion d'opérer une distinction instructive entre une approche descriptive (description opératoire d'une intention / projet pédagogique = projet-objet) et une approche méthodologique (référence à une méthodologie basée sur le projet / pédagogie de projet = projet-méthode – cf. BOUTINET, 1999, p. 216) :

« Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage. » (BOUTINET, 1996, p. 49)

Boutinet souligne que le projet pédagogique pourrait se développer même en l'absence d'une pédagogie de projet. Mais, dans ce cas-là, un projet qui serait défini en dehors des élèves, confisqué pour ses propres fins par un groupe d'enseignants ou d'administratifs, pourrait engendrer chez les élèves des réflexes de passivité, même de rejet. D'où la nécessité d'associer projet pédagogique et pédagogie de projet : « On mesure donc ici en quoi la mise en projet implique une interdépendance entre l'*objet* et la *méthode* » (BOUTINET, 1999, p. 216) : « La démarche par projet est le meilleur garant de l'apprentissage, lorsqu'elle associe le projet pédagogique et la pédagogie de projet en cherchant à articuler l'objectif explicité et le processus qui doit y conduire » (BOUTINET, 1996, p. 49).

Dans La pédagogie de projet - Réseau École et Nature, nous lisons :

« On confond projet pédagogique (contenu) avec pédagogie de projet (méthode). Le projet pédagogique vient de l'extérieur [...] il est conçu par un groupe qui va le réaliser. Il est donc le fait du groupe. A l'objectif de la réalisation du projet peut s'ajouter l'objectif de la maîtrise de la méthode pédagogie de projet [...]. Le projet pédagogique s'y présente comme un outil, tandis que la pédagogie de projet est le moyen de manier cet outil. » (RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, p. 36)

Corriol et Gonet comparent le projet pédagogique à la pédagogie de projet :

« Le projet pédagogique est la démarche suivie par l'équipe pédagogique ; ce sont les compétences générales retenues par l'équipe qui démarrent le processus d'apprentissage. La pédagogie de projet est la démarche suivie par l'élève placé en projet ; ce sont les compétences générales qui sont au terme du processus d'apprentissage. » (CORRIOT / GONET, 1994, p. 18)

Voici comment Descotes, Jordy et Langlade décrivent la distinction entre la « démarche de projet » (le projet pédagogique étant un exemple), et « la pédagogie de projet ». Ils proposent leur association dans le processus d'apprentissage de la façon suivante :

« La première désigne une démarche de planification que des individus ou des groupes utilisent, dans des conditions déterminées pour atteindre certains objectifs : le projet pédagogique en est un exemple. La seconde renvoie à des modalités de gestion pédagogique des activités scolaires pour que l'élève soit placé en position de coauteur de projet et contraint d'effectuer activement certains apprentissages ; on en espère sa motivation, sa participation et à terme son autonomie. Les deux réalités ont évidemment des relations entre elles et, même si nous décidons de travailler en priorité sur la première, la seconde ne peut nous rester étrangère : en effet, il n'est pas possible d'ignorer l'attitude des élèves car le projet en tire et sa justification première et sa dynamique. » (DESCOTES / JORDY / LANGLADE, 1993, p. 9)

La pédagogie de projet, méthodologie de réalisation de projet, joue un rôle fonctionnel, essentiel dans la mise en œuvre du projet pédagogique, en lui attribuant une dimension opérationnelle et dynamique. D'un côté, elle assure sa bonne organisation et programmation ; de l'autre, elle favorise la participation active et la motivation de l'apprenant. Voilà pourquoi, pour l'élaboration et la mise en œuvre de notre projet pédagogique d'expérimentation, nous avons fait appel à la pédagogie de projet-méthode.

Ainsi, dans un premier temps, notre étude sur le concept du projet nous a permis de clarifier son rôle « bipolaire », tel qu'il est décrit d'abord par Ardoino (1984) et ensuite par Barbier (1991) et Boutinet (1999), et de définir le projet dans le domaine éducatif. Nous avons analysé les deux aspects du projet : l'un philosophique et politique, synonyme de l'intention, « *le projet-visée* », l'autre stratégique et opératoire, synonyme de la méthodologie,

« *le projet-programmatique* », qui doivent se trouver en continuelle interdépendance pour que les fins du projet restent étroitement liées à ses moyens et pour que le projet coure moins de danger de se laisser dévoyer. C'est dans cette perspective d'association de ces deux aspects que nous avons défini le projet dans le champ éducatif, en empruntant des éléments complémentaires aux définitions analysées : Le projet valorise l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et des moyens adaptés pour l'atteindre, dans une durée déterminée en suivant un échéancier rigoureusement défini. Nous incluons ainsi, d'un côté le but et les finalités du projet, de l'autre, les moyens et la méthodologie pour les atteindre. Dans un deuxième temps, nous avons discuté de différentes formes que le projet prend dans sa pratique, dans le domaine de l'éducation, selon les caractéristiques qui prédominent à chaque fois. Nous avons analysé ainsi les cinq « figures » du projet : le projet éducatif, le projet d'établissement, le projet de formation et le projet pédagogique ainsi que la pédagogie de projet, méthodologie mise en valeur à des degrés divers pour la réalisation des projets. Notre étude des différentes « figures » du projet nous a aidée à éclairer les différentes fonctions de chacune, à constater que, dans le système éducatif français, tous les projets s'articulent, à réfléchir à une réalisation du projet pédagogique adaptée au système scolaire grec où ces « figures » de projet sont inexistantes et à mieux prévoir les obstacles en réalisant notre projet. Ainsi, nous avons constaté que le projet pédagogique, qui nous intéresse, peut avoir des « interférences » avec le projet de formation de l'élève et de l'enseignant ou des « emboîtements » avec le projet éducatif et de l'établissement. Or, dans le système éducatif grec, à l'exception du projet pédagogique facultatif, de type « Travaux Synthétiques et Créatifs », ²⁷ aucune autre forme de projet n'est officiellement prévue. Un projet pédagogique réalisé à l'initiative d'un enseignant ou d'une équipe d'enseignants n'aurait donc pas l'obligation de s'intégrer à la politique globale de l'établissement pour coexister avec les autres projets, mais devrait en avoir le souci. Ainsi, il pourrait prendre une place importante dans le système éducatif grec et la communauté scolaire. Il pourrait, par exemple, impulser, entre autres, la prise en compte des objectifs figurés dans des projets de type éducatif, d'établissement ou de formation. Tel fut le cas de notre projet, auquel nous avons voulu accorder un rôle multiple. Par sa dimension éducative, les relations humaines qu'il a impliquées, le lien avec le monde extérieur, la prise en compte de l'environnement et des spécificités des élèves, il a incarné des objectifs propres à un projet éducatif. Parce qu'il a favorisé l'accès au travail en groupe et à

²⁷ Voir chapitre 1.4.

l'autonomie, il a visé des objectifs possibles d'un projet d'établissement. Par la découverte et le développement d'aptitudes personnelles (des qualités psycho-morales et de socialisation), qu'il s'est donné pour but, il s'est approché des objectifs d'un projet de formation pour les élèves comme pour les enseignants impliqués. Enfin, nous avons étudié le rôle que la pédagogie de projet peut jouer dans la réalisation d'un projet pédagogique. Nous avons été amenée à croire que, pour la bonne organisation-programmation et le bon fonctionnement d'un projet qui voudrait éviter des réflexes de passivité de la part des apprenants, une simple approche descriptive, projet pédagogique-objet, ne serait pas suffisante sans l'approche méthodologique de la pédagogie de projet-méthode. C'est pourquoi, dans notre expérimentation, nous ne nous sommes pas limitée à un projet pédagogique conçu et élaboré par l'enseignant seul, mais nous avons fait appel à la pédagogie de projet, dans le but d'organiser notre projet de façon plus méthodique et de rendre l'élève actif et dynamique, visant une motivation accrue de son apprentissage du FLE.

3. Conception de la pédagogie de projet

Dans cette partie, nous allons essayer de donner le cadre général de la pédagogie de projet. Après avoir présenté quelques éléments historiques concernant le projet dans le domaine de l'éducation, nous discuterons les définitions des spécialistes du projet, celles qui nous paraissent les plus représentatives et qui contiennent les éléments les plus significatifs de la méthode, selon notre conception et notre pratique de la pédagogie de projet. Puis, nous allons décrire de façon détaillée, sous le terme de « caractéristiques », les différentes fonctions, les principes ainsi que les objectifs visés par la méthode, en soulignant les apports. De plus, nous allons rechercher les fondements théoriques sur lesquels les méthodes actives, dont la pédagogie de projet, ont trouvé leur appui. Enfin, nous analyserons les dérives de la méthode, que nous pouvons constater lors de sa réalisation et qui peuvent parfois conduire à un détournement du concept de la pédagogie de projet ; parallèlement, nous chercherons dans quels cas le recours à cette méthode ne serait pas souhaitable, en nous référant à ses limites.

3.1. *Recours à l'histoire*

L'idée de la pédagogie de projet, telle qu'on la pratique aujourd'hui, est l'aboutissement de longs processus de réflexion et de maturation qui trouvent leur origine bien des années auparavant. Partant du principe de l'« enfant acteur de son apprentissage », le projet s'est adapté aux besoins éducatifs de chaque époque. Nous présentons, donc, son évolution historique dans le domaine de l'éducation.

C'est au XVIII^e siècle, en étroite liaison avec les interrogations des philosophes des lumières que le concept de projet apparaît. Dans *L'Émile, ou De l'Éducation*, (1764), Rousseau (1762 - 1854) esquisse pour sa part quelques principes qui insistent déjà sur l'importance d'une découverte personnelle de la connaissance, à travers le jeu ou la créativité.

Mais il faut attendre le début du XX^e siècle, pour qu'apparaissent les premières expériences concrètes relevant du projet dans les écoles actives allemandes, américaines et soviétiques. Dans la jeune URSS des années 1920, « La méthode des complexes d'intérêt », décrite par Not, concrétise la pensée socialiste en matière d'éducation :

« Dans les perspectives d'un enseignement polytechnique associant la formation civique et professionnelle aux modes d'activité productive, la méthode des complexes vise à faire saisir par l'élève le sens du travail comme coordination de l'action de l'homme sur la nature (rapports dialectiques homme / milieu) et base de la vie sociale. Dans le cadre d'une *école du travail*, qui se veut véritable collectivité scolaire des enseignants et des élèves, on traite des thèmes généraux de recherche et de production ; c'est le travail productif qui constitue la base de la vie scolaire. [...] Les élèves demandent à s'instruire en posant eux-mêmes les questions dont la réponse est importante pour leur action personnelle et pour celle du collectif. » (BRU / NOT, 1991, p. 18)

Aux États-Unis s'expérimentent des systèmes d'auto-instruction par le moyen d'exercices individuels programmés (méthode Winnetka), ou de contrat d'apprentissage dont le rythme et les contenus seront déterminés par l'élève (plan Dalton). Parallèlement, les adeptes de l'Éducation nouvelle valorisent la liberté de l'enfant, ses besoins d'activités, en un mot l'école liée à la vie. Les éducateurs nouveaux vont expérimenter et théoriser des pratiques relevant de la pédagogie du projet et vont faire du projet une technique d'enseignement. Dans les années 1915 - 1920, comme nous en informe Boutinet :

« Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle [...], une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait *acteur de sa formation* au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui. » (BOUTINET, 1999, p. 196)

Dewey (1859 - 1952), fondateur de « l'École laboratoire » du département de pédagogie à l'Université de Chicago, est l'instigateur de la théorie « learning by doing » (apprendre en faisant), apprendre dans l'action. Kilpatrick, élève de Dewey, fait le lien du projet avec les intérêts profonds des élèves et avec l'action collective. C'est le premier qui parle de « project method » dans la bibliographie éducative (1918). Tous les pédagogues, également, qui se rattachent à l'Éducation nouvelle, au-delà de leurs divergences dans les modalités d'apprentissage, par exemple entre Kerschensteiner (1854 - 1932), pédagogue allemand, Decroly (1871 - 1932), médecin et pédagogue belge, et Claparède (1873 - 1940), pédagogue genevois, s'accordent à faire de l'activité de l'enfant l'élément essentiel des apprentissages, afin qu'il devienne acteur de ses propres apprentissages dans une classe, lieu de vie sociale. C'est dans cette perspective que s'inscrit Freinet (1896 - 1966), instituteur de l'enseignement public français, qui organise la « classe coopérative », privilégiant l'expression libre, la production imprimée et la recherche empirique des connaissances. Freinet fait de *l'École Moderne* une école de travail et propose un nouveau comportement scolaire, en fonction des besoins de l'enfant, membre d'une communauté. Il propose aux enfants « ...un type d'activités particu-

lières nommé travaux-jeux, activités qui, dénuées du caractère laborieux du travail, visent à l'épanouissement individuel tout en demeurant dans le cadre familial, social et culturel » (BRULIARD / SCHLEMMINGER, 1996, p. 48). Freinet est le premier à faire la distinction essentielle entre « technique(s) » qui sont dynamiques et peuvent évoluer et « méthodes » qui sont figées. Schlemminger écrit à ce propos :

« Freinet privilégie au départ la notion de *technique(s)* qui met l'accent sur le côté pratique de ses outils, se délimitant en même temps par rapport aux *méthodes* du paradigme de la pédagogie expérimentale [...]. La notion de techniques permet une plus grande ouverture en ce qui concerne les emprunts conceptuels et les références pédagogiques [...]. Les techniques entrent dans l'élaboration d'un processus dynamique. » (BRULIARD / SCHLEMMINGER, 1996, p. 135)

Dans les années 1970 - 1980, après une période de silence autour des projets, nous observons l'apparition des préoccupations pragmatiques ; c'est la pédagogie par les objectifs (cf. HAMELINE, 1979). Selon Boutinet, cette pédagogie rationaliste, qui « ...proposait des critères très précis d'évaluation au travers des objectifs fixés... », a montré ses limites : risque d'atomiser l'apprentissage et de ne pas prendre en compte l'expérience des élèves, logique de l'enseignement plus que de l'apprentissage... : « C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est réapparue la pédagogie de projet » (BOUTINET, 1999, p. 197). En décrivant le système éducatif et les réformes de cette période, Boutinet parle de la « reprise des pédagogies de projet » en France :

« Dans nos pays industrialisés, tous les jeunes d'une même classe d'âge jusqu'à seize ans pour le moins ont été scolarisés, provoquant par le fait même un échec scolaire massif, échec vis-à-vis duquel il s'agissait de réagir [...] ce fut dans notre contexte français à partir des années 1973 la *réforme des 10% pédagogiques* : un dixième du temps scolaire était laissé à la libre gestion des enseignants et des élèves. Cette réforme constitue certainement en France une date charnière pour la reprise des pédagogies du projet. Les 10% amènent à concevoir des expérimentations pédagogiques ; soit à travers des classes expérimentales, qui donneront naissance aux projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), soit à travers les établissements expérimentaux qui furent à l'origine des projets d'établissement [...]. Les PACTE qui ont repris le relais des *10% pédagogiques*, vont se transformer à leur tour, à la faveur d'un changement de gouvernement, en PAE (projets d'action éducative). La terminologie se modifie sensiblement, l'intention demeure [...]. Le projet se veut une réponse possible aux défis lancés au système éducatif en visant à changer les conditions dans lesquelles jusqu'ici on apprenait. » (BOUTINET, 1999, p. 198)

D'après Pelpel, les PAE vont connaître un développement rapide depuis leur création en 1981, en particulier dans le second degré : dès 1983 - 1984, ils ont concerné les trois-quarts des lycées et collèges, plus de deux millions d'élèves et de 100.000 enseignants (cf.

PELPEL, 1993, p. 165). Przesmycki nous informe, en plus, qu'Alain Savary, ministre de l'Éducation Nationale de 1981 à 1984, a relancé le mouvement de rénovation pédagogique en organisant, lors de la création des Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN), des modules de formation des formateurs d'enseignants dans huit domaines, dont la pédagogie différenciée, qui inclut la pédagogie de projet : « Module 2 : méthodes facilitant l'élaboration des *projets individuels et collectifs* de formation » (PRZESMYCKI, 1993, p. 12).

L'évolution du projet nous a amenés aujourd'hui (années 2000) aux IDD (itinéraires de découverte) et aux TPE (travaux personnels encadrés) en France, ainsi qu'à la ZF (zone flexible / projets interdisciplinaires) en Grèce.

Notre survol de l'histoire du projet nous a permis de comprendre que le terme de pédagogie de projet n'apparaît que bien après le début des réflexions concernant la nécessité de rendre l'élève actif pour apprendre. Bien que la pédagogie de projet, comme méthode d'enseignement, ne soit pratiquée que ces dernières décennies, les idées motrices de la rénovation avaient déjà germé chez les pédagogues du début du siècle.

3.2. Définitions

De nos jours, une utilisation abusive du terme « projet » dans les textes et les instructions officielles est la cause de confusions continuelles. Pour mettre au clair toute ambiguïté, il est important à ce stade de notre étude de poser une définition approfondie de la pédagogie de projet.²⁸

Une définition simple et brève de la pédagogie de projet, que nous aimerions citer, comme point de départ de notre réflexion, est celle de Chichignoud :

²⁸ La pédagogie de projet dépasse les limites d'une simple *méthode*. C'est une *pédagogie* ou encore selon Pelpel, une *méthode pédagogique* (cf. PELPEL, 1993, p. 170). Mettons au clair ces trois termes : *Pédagogie* : Action fédérée par des valeurs et par des hypothèses relatives au développement des individus, à leur manière de se construire et de se projeter dans la vie sociale (cf. RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p. 264). *Méthode* : Organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour faciliter l'action éducative. *Méthode pédagogique* : Méthode qui s'appuie toujours sur une certaine idée de l'homme, de la société et des rapports souhaitables entre individus et société (cf. RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p. 227).

« A partir d'un intérêt, prévoir et réaliser une production concrète, tangible dans un temps donné. » (CHICHIGNOUD, 2001)

Laconique mais intéressante, elle contient trois mots clés de la méthode, « intérêt », « production » et « temps donné », qui nous permettent d'esquisser immédiatement une première idée par les réflexions que ces termes suscitent. D'abord, nous pourrions accorder un sens double au terme « intérêt » : celui du professeur, qui peut choisir des savoirs et savoir-faire à faire ressortir, selon son programme et les besoins de son public ; celui de l'élève, qui peut choisir son thème (ou son support) selon son désir, propre à motiver son activité. Ensuite, il faudrait éclaircir le terme « production » : il ne s'agit pas d'une production que tout enseignement peut susciter (produire un exercice, une idée), mais d'un résultat concret, d'un produit fini palpable. Enfin, à propos du terme « temps donné », nous précisons que le projet a une durée limitée mais variable.

Pour compléter la définition précédente, nous en avons retenu une autre, celle du Ministère français de l'Éducation Nationale, qui insère un nouvel élément très important dans la méthode, celui de « l'élaboration du savoir » par l'apprenant :

« Pédagogie de projet : forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités fondé sur les besoins et les intérêts des enfants, les ressources de l'environnement et débouchant sur une réalisation concrète. » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; DIRECTIONS DES ÉCOLES, 1992, p.91)

Dans cette définition « l'enfant » (que l'on supposait dans la première définition) est nettement mis au centre de la méthode. L'idée d'« intérêt-motivation » y est présente, aussi bien que celle de « production », exprimée par le terme « réalisation », éléments qui figurent déjà dans la définition de Chichignoud. Il faudrait souligner aussi le point « ressources de l'environnement », signe d'une ouverture sur l'extérieur ; d'une part, d'une ouverture scolaire : sortir de la classe et rechercher la documentation au CDI (centre de documentation et d'information) de l'école, d'autre part, d'une ouverture sociale : sortir de l'établissement et rechercher d'autres lieux et partenaires pour son enquête.

Pelpel, dans cette même optique, met l'accent, dans sa définition, sur la motivation créée par le « projet, moteur d'apprentissage », et surtout sur le fait d'« effectuer activement » certains apprentissages.

« La pédagogie du projet (ou méthode des projets) : le terme projet désigne dans ce cas une méthode pédagogique active que l'on peut ainsi brièvement décrire : les élèves placés en position de co-auteurs de projets sont par ce fait, contraints d'effectuer activement certains apprentissages qu'ils ne pourraient réaliser dans

d'autres conditions (répondre aux aléas, prévoir, planifier, résoudre des problèmes, etc). Le projet est un mobile et un moteur d'apprentissage en même temps qu'une méthode pédagogique. » (PELPEL, 1993, p. 170)

De plus, l'auteur, par l'utilisation du terme « contraintes », pose tout de suite le paradoxe de la méthode : sa possibilité de combiner « une liberté » avec « une contrainte » et donne, ainsi, une première réponse aux enseignants qui redouteraient de perdre le « contrôle » des apprentissages. Pourtant, sa définition nous paraît incomplète, car elle ne se réfère pas à une « production » finale, élément essentiel de la méthode.

La définition qui nous paraît la plus complète et la plus représentative, est celle d'Huber :

« La pédagogie de projet-élèves peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte de l'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits socio-cognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours. » (HUBER, 1999, p. 18)

En effet, Huber souligne l'importance du « sens » que les élèves peuvent trouver à leurs apprentissages, grâce à la « production » socialisée, but final de leur projet et facteur de « mobilisation ». D'une part, il associe la théorie avec « formalisation » et « compétences nouvelles » et la pratique avec « savoirs d'action ». D'autre part, l'auteur met l'accent sur le rôle du « conflit socio-cognitif », ²⁹ facteur de l'acquisition du savoir.

Les définitions citées jusqu'à maintenant présentent plutôt un intérêt théorique. Cependant, si l'on voulait adopter une approche plus descriptive et pratique pour définir la pédagogie de projet, on se référerait à la définition de Perrenoud (cf. PERRENOUD, 2002, p. 7) :

Une démarche de projet :

- est une entreprise collective, gérée par le groupe-classe (l'enseignant/e anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large: texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive..) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;

²⁹ Notion analysée dans le chapitre 3.4 : Fondements théoriques du projet.

- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

L'auteur souligne que cette démarche « ...est volontairement définie par ses modalités plutôt que par sa philosophie », puisqu'elle s'adresse à des étudiants qui sont invités à être formés pour pratiquer la méthode pendant un certain temps. Son approche permet ainsi de distinguer les modes de fonctionnement de la méthode, de façon claire et simple.

Nous pouvons ainsi, à travers ces définitions, constater les liens qui unissent les théories de ces premiers chercheurs, présentées précédemment, et les applications concrètes qui se développent aujourd'hui. Toutes ces définitions allient le fait d'accorder une place prépondérante à l'apprenant et à ses motivations, en étroite interaction avec le milieu, scolaire et extra-scolaire dans lequel il évolue. La démarche de projet se fonde effectivement sur les idées clés de la pédagogie de projet : les apprentissages de types différents, la coopération, la production finale, le rôle actif de l'apprenant.

3.3. *Caractéristiques et apports*

Il convient à présent d'approfondir les caractéristiques et les apports de la pédagogie de projet, afin de clarifier les bases sur lesquelles notre propre expérimentation s'est fondée et qui ont permis la mise en place de notre évaluation. Nous développons donc cinq grands objectifs fondamentaux : le développement des savoirs et des savoir-faire, le développement des compétences transversales, le développement des savoir-être à partir des valeurs pédagogiques privilégiées et le développement des savoirs sociaux. Enfin, en nous plaçant du point de vue de l'enseignant, nous soulignerons l'importance de son rôle de maître facilitateur.

3.3.1. Développer des savoirs et des savoir - faire dans l'action / affronter des situations problèmes / construire son savoir / donner du sens aux apprentissages

La pédagogie de projet invite l'élève à apprendre en agissant et à sentir la nécessité

d'apprendre, lorsqu'il se trouve confronté à un obstacle qu'il doit franchir, à un problème qu'il doit résoudre, en utilisant ses connaissances :

« Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les apprenants perçoivent souvent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus [...] sont reliés entre eux par le problème à résoudre. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 7)

En effet, avec la pédagogie de projet, « on apprend autrement ». Cet « autrement » consiste à placer l'élève dans des situations d'apprentissages qui lui permettent de construire son savoir (cf. CORRIOT / GONET, 1994, p. 33). Un projet confronte l'apprenant à de vrais problèmes que celui-ci doit surmonter pour arriver à ses fins : « N'ayant pas tous les éléments nécessaires pour la résolution du problème l'élève doit s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 127).

Huber souligne de son côté que, dans la pédagogie de projet, la construction du savoir s'effectue dans l'action et que le savoir doit être pensé comme un « apprentissage » et non comme un « enseignement » :

« ...ce savoir est fonctionnel et non académique car il débouche directement sur une action, une production tangible. Le projet suppose une approche du savoir constructiviste : le savoir se construit dans une recherche – action transformant la réalité. » (HUBER, 1999, p. 55)

Merieu, en faisant la distinction entre « les pédagogies de la réponse » et « les pédagogies du problème » (MERIEU, 1993, p. 168), place la pédagogie de projet parmi les secondes : celles qui proposent de mettre l'élève en face d'une tâche à effectuer, à l'occasion de laquelle on cherchera à lui faire effectuer des apprentissages précis : « Le principe est de mettre l'élève en face d'une tâche qui le mobilise et qui requiert, pour être menée à bien, de surmonter un obstacle qui constitue précisément l'objectif d'acquisition » (MERIEU, 1995, p. 49).

Devant une situation-problème l'élève est invité à trouver une solution et à surmonter un obstacle, ce qui constitue précisément l'objectif d'une acquisition : « Surmonter l'obstacle pour parvenir à accomplir la tâche n'a, en effet véritablement d'intérêt que si cette opération lève aussi un obstacle dans l'acquisition de savoirs nouveaux » (MERIEU, 1993, p. 172).

Ainsi, l'élève découvre les savoirs à acquérir au fur et à mesure de problèmes qu'il rencontre et qu'il doit résoudre. De cette façon ses apprentissages prennent du sens. L'apprenant ressent la nécessité des cours, la nécessité d'acquérir des connaissances pour atteindre son but : « Une des fonctions du projet est de donner du sens aux apprentissages [...]. Les cours viendront le plus souvent résoudre des difficultés auxquelles les élèves se sont af-

frontés » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 73). Il s'agit d'une approche de type inductif (et non-déductif), selon laquelle la pratique précède et fonde la théorie.

Bordallo décrit ces deux démarches opposées. Dans la *démarche déductive*, les enseignants, dans leur discipline, donnent par étapes tous les savoirs théoriques dont les élèves auront besoin le jour où ils auront à appliquer ces savoirs lors d'une production. Les réponses arrivent donc avant que les élèves se soient posé des questions. Dans la *démarche inductive*, les élèves sont placés dans une situation complexe. Ils éprouvent le besoin de surmonter cette complexité, de résoudre les difficultés et manifestent leur besoin de comprendre. Les cours (de langue, de mathématiques...) répondent à ce besoin et se chargent de sens. D'après Bordallo, la pédagogie de projet repose donc sur la mise en place d'une démarche de type inductif (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 103). Ainsi l'élève apprend, non parce qu'il le faut, mais parce qu'il sent le besoin d'apprendre.

Barbier souligne que le projet est « le meilleur garant et la meilleure source de dynamisation des apprentissages » (BARBIER, 1991, p. 138). Lestage et Belmas ajoutent :

« Le projet a bien pour fonction de donner à l'élève un rôle actif dans l'acquisition des savoirs et la construction de sa scolarité [...] il a aussi un rôle actif dans l'appréciation de ses progrès et de son niveau. » (LESTAGE / BELMAS, 2002, p. 17)

3.3.2. Développer des compétences transversales / transférer dans une autre discipline / donner une dimension interdisciplinaire

Favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves, cela veut dire rendre les apprenants capables d'utiliser leurs connaissances, stratégies et processus dans des contextes différents. Voilà comment Astolfi définit la notion de transfert en éducation :

« ...réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un entraînement préalable [...] transférer c'est étymologiquement se transporter d'une situation à une autre, d'un problème à un autre. » (ASTOLFI, 2002, p. 9)

La pédagogie de projet est une méthode pédagogique qui favorise le transfert chez les élèves. Bordallo souligne qu'une des fonctions du projet est « ...de mettre en application des procédures acquises ailleurs, dans un autre contexte » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 92). Lafortune ajoute : « La pédagogie de projet apparaît comme moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez les élèves » (LAFORTUNE, 2002, p. 35).

Lafortune en explique les raisons et souligne que la pédagogie de projet permet aux élèves :

- d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts (en apprenant à se connaître dans l'utilisation de connaissances, de stratégies et de processus pour différents contextes) ;
- de donner du sens aux activités scolaires (en découvrant des éléments de connaissances, de stratégies et de processus dans différentes situations) ;
- de mieux voir les possibilités de transfert (en réalisant des projets interdisciplinaires) (cf. LAFORTUNE, 2002, p. 36).

En effet, d'après Bru et Not, « le projet est habituellement une activité de type interdisciplinaire », et comme telle, il permet de rassembler plusieurs disciplines à travers une même situation donnée et de favoriser l'utilisation interdisciplinaire des connaissances. De cette façon, apprenants et enseignants peuvent prendre conscience « ...de la nécessité de la transversalité de certains apprentissages, tant au niveau des opérations cognitives qu'à celui de certains objectifs d'ordre méthodologique » (BRU / NOT, 1991, p. 56).

Grâce à l'approche interdisciplinaire des enseignants, favorisée par la pédagogie de projet, l'élève arrive à mieux se situer dans son cursus scolaire car il prend en compte ses besoins de façon globale. L'interdisciplinarité n'étant pas une juxtaposition de disciplines, elle suppose une interaction entre elles qui peut susciter, avec l'appui des enseignants, une réflexion sur les contenus et les méthodes. Elle harmonise les cursus de différentes disciplines, agit sur les pré-requis des apprentissages disciplinaires et crée des situations d'apprentissage capables de motiver les élèves. Grâce à la pédagogie de projet, les disciplines sont considérées comme « moyens » et non pas comme but de l'apprentissage. Elles deviennent « instruments » pour atteindre un but : « Les outils disciplinaires ne sont plus un but en soi, mais un moyen d'aboutir à un but : le projet » (VERGNES, 1995, p. 30).

Cependant, nombreux sont les enseignants qui expriment une méfiance, souvent même un refus, de l'approche interdisciplinaire, par peur de leur ignorance devant d'autres disciplines ou bien par incertitude de ne pas pouvoir « bien » y arriver et de se faire juger par les autres collègues.

3.3.3. Développer des savoir-être, des attitudes et des valeurs pédagogiques telles que la coopération, la confiance en soi, la responsabilité, l'autonomie, la créativité

La pédagogie de projet part du principe suivant : « c'est en agissant que l'élève se construit » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 7). La dimension socio-affective y est particulièrement présente ; les sujets sont amenés « ...à exprimer leurs positions, s'ouvrir à celles des autres, vivre des conflits, la négociation, la recherche de compromis utiles à la réalisation de la tâche » (BRU / NOT, 1991, p. 56). Barbier souligne :

« Le projet présente sur le plan affectif des effets dynamisants [...] la démarche en projet est souvent présentée comme synonyme de liberté, d'autonomie, de prise de pouvoir, de réduction des incertitudes [...] elle apparaît comme le signe et l'affirmation de pouvoir de l'être humain sur sa propre existence. » (BARBIER, 1991, p. 22)

Il est vrai que, pour réduire les incertitudes, il faut d'abord les susciter. La « liberté » implique des « incertitudes ». La pédagogie traditionnelle sécurise les « bons » élèves, qui savent qu'ils réussiront s'ils font bien ce qu'on leur demande de faire, tandis que la « liberté » qui leur est accordée dans une pédagogie de projet parfois les déstabilise. En revanche, elle convient mieux à des élèves en difficultés, voire en échec, qui, habitués aux « incertitudes » scolaires, découvrent la joie du succès, lorsqu'ils arrivent à les surmonter.

De même, Labye pense que la force du projet est si grande qu'elle peut amener à un « changement d'attitudes » (LABYE, 1983, p. 101). L'auteur souligne que réaliser un projet implique en effet des valeurs telles que la coopération, la responsabilité, l'affirmation de soi, utiles à toute pédagogie. Les différentes activités, dans une démarche de projet, éveillent et soutiennent des comportements et des attitudes, provoquent des démarches intellectuelles et sociales, plongent les enfants dans des situations affectives, qui les stimulent et les sécurisent (cf. LABYE, 1983, p. 11).

A côté de changements possibles des attitudes et de la naissance de comportements nouveaux, il ne faudrait pas oublier de mentionner une autre valeur pédagogique développée dans une démarche de projet : la créativité : « Dans une démarche de projet, on parle encore de créativité et de comportements nouveaux » (BARBIER, 1991, p. 179). Essayons de voir de façon plus détaillée ces différentes composantes :

Développer la coopération

La pédagogie de projet, par sa nature même, induit un travail de groupe, des échanges, des confrontations avec autrui. Le projet ne favorise pas la situation magistrale, frontale, où l'enseignant apporte des réponses aux questions qui lui sont posées. Ainsi, il crée une « rupture » avec la pratique habituelle : « Il nécessite coopération et solidarité favorisant ainsi des pratiques d'équipe qui créent une rupture par rapport aux situations et aux attitudes souvent vécues au lycée qui sont plutôt de type individuel » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 140). Notons cependant que c'est cette rupture qui peut être source d'insécurité pour les apprenants et de rejet pour les enseignants.

Bastin et Roosen, en accord avec Bordallo, soulignent que dans une démarche de projet : « [l'] engagement de chacun dans un travail collectif permet de dénouer des conflits en renforçant une solidarité entre tous les partenaires : tolérance, écoute d'autrui et respect mutuel... » (BASTIN / ROOSEN, 1990, p. 85). Dans un tel type de travail, chaque élève apprend dynamiquement l'entraide et la collaboration. Il développe fonctionnellement le respect de l'autre, en dépassant des préjugés de nature éthique, socio-culturels, voire religieux, par la prise de conscience que le groupe s'enrichit par la différence de chacun de ses membres. De plus, il a l'occasion de mettre en œuvre des compétences multiples, telles que Perrenaud nous les décrit par la suite, de façon détaillée :

« Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs; savoir répartir les tâches et les coordonner; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. A cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marche à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.), comme outils fonctionnels de la coopération. » (PERRENOUD, 2002, p. 10)

En outre, dans une démarche de projet les élèves prennent conscience assez rapidement que le résultat de leur travail, produit d'un effort collectif, est meilleur que celui d'un effort individuel. Bordallo souligne :

« La dynamique et la réussite du projet reposent sur la richesse d'un travail de groupe dont le résultat est forcément meilleur que celui que peut produire une réflexion individuelle si rigoureuse et si sérieuse qu'elle soit. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 135)

Dans ce sens, Perrenoud se réfère à « l'intelligence collective » que les élèves arrivent

à développer, prenant conscience de leur force et de leur supériorité, lorsqu'ils travaillent en équipe :

« Les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul. » (PERRENOUD, 2002, p. 10)

Développer la responsabilité

La pédagogie de projet renforce la responsabilité des apprenants. Vergnes (1995) nous explique que la pédagogie de projet responsabilise les élèves en leur accordant le pouvoir de choisir et de prendre des décisions, de donner des solutions à des problèmes, de gérer une situation ainsi que de pouvoir contrôler leurs résultats, en pratiquant l'évaluation (autoévaluation) formative. L'enfant a des devoirs, ce qui implique des droits et des règles qui devront être élaborées avec lui. Ceci est le cas dans la pédagogie de projet. Selon l'auteur, l'élève acquiert aussi un pouvoir sur le contenu de l'enseignement car il peut négocier les objectifs de l'apprentissage et surtout de sa production. Il sait toujours le pourquoi de son activité, par conséquent il agit pour avoir un résultat et non pour faire plaisir au maître ou pour ne pas être puni (cf. VERGNES, 1995, p. 30).

En allant plus loin, Barbier soutient que la pédagogie de projet renforce les prises d'initiatives et de responsabilités, lesquelles, à un moment donné, peuvent se transférer dans des situations différentes et contribuer à l'amélioration des relations entre enseignant et apprenants :

« A propos de la mise en oeuvre de la pédagogie de projet en milieu scolaire, on [les acteurs engagés] a pu constater en effet que les comportements d'initiative et de prises de responsabilité manifestés à l'occasion de la conception de la mise en oeuvre d'un projet faisaient souvent l'objet d'un transfert dans d'autres situations ; on a pu constater une évolution sensible des rapports entre maîtres et élèves dans le sens d'une moindre dépendance de ces derniers. » (BARBIER, 1991, p. 127)

Développer l'autonomie

Dans la suite de l'analyse précédente, nous citons Lemièrre (1997, p. 118) : « Le projet est facteur d'autonomie et de socialisation ». Se référant à l'idée de l'autonomie, dans une démarche de projet, Corriol et Gonet soulignent : « Le projet vise à l'épanouissement de la personnalité de l'adolescent, à une plus grande autonomie qui lui assure une insertion sociale, culturelle et professionnelle » (CORRIOL / GONET, 1994, p. 91).

Perrenoud explique comment, dans la pédagogie de projet, l'enfant arrive à développer son autonomie et à rester « maître chez soi », tout en respectant les orientations de son groupe. Selon l'auteur, une démarche de projet favorise un double apprentissage : d'une part, l'élève apprend l'autonomie par rapport au groupe, qui lui permet de « se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action » ; pour cela il doit faire reconnaître sa compétence. D'autre part, l'élève apprend à « se faire entendre dans le groupe » et à « influencer les décisions collectives » de façon à ce qu'il arrive à se reconnaître en tant que personne. Ainsi, l'individu « sauvegarde son autonomie » et défend ses idées ne se laissant pas emporter par les opinions collectives (cf. PERRENOUD, 2002, p. 10). Il est important d'aider l'enfant à trouver un compromis entre sa liberté individuelle et la dimension collective ; à garder un esprit critique, à apprendre à défendre son opinion même s'il est seul dans un groupe.

Nous aimerions aussi nous référer à l'analyse de Vassilef (1997) sur le développement de l'autonomie dans la pédagogie de projet, qui nous paraît intéressante. L'auteur considère la « liberté » et « l'authenticité » comme moyens d'actions indispensables pour déclencher l'autonomie. Il explique aussi que le déterminisme implique chez tous les être vivants libres l'existence d'une « capacité d'adaptation » à leur milieu. Pour lui, la symétrie inverse de la capacité d'adaptation est « la capacité de projection ». Se projeter, c'est produire ses propres repères et les introduire dans l'environnement. Pour Vassilef, « s'adapter, c'est survivre », mais pour vivre, il faut se projeter. L'auteur souligne :

« L'introduction du couple adaptation / projection dans le raisonnement permet l'élaboration d'une définition opérationnelle de l'autonomie : être autonome, c'est vivre selon une démarche dominante de projection. » (VASSILEF, 1997, pp. 141-143)

Développer la confiance en soi

Labye souligne que, dans la pédagogie de projet, l'enfant s'entraîne à prendre des responsabilités qui favorisent « une affirmation de soi » (cf. LABYE, 1984, p. 8). Barbier ajoute qu'une démarche de projet peut provoquer des phénomènes de « renforcement du pouvoir et d'affirmation de l'identité » des acteurs qui s'y engagent (cf. BARBIER, 1991, p. 127).

De même Perrenoud pense que « le projet aide chacun à se construire comme une personne ». Il souligne :

« Le projet est une source majeur de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur

tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable. » (PERRENOUD, 2002, p. 10)

Le sentiment de se sentir capable de dépasser des problèmes fonctionne comme facteur du développement de la confiance en soi chez l'individu. Nous retrouvons la même idée chez Huber, qui soutient qu'il y a pédagogie de projet lorsque le projet permet de se sentir capable de surmonter des difficultés : « Le projet doit permettre de faire prendre conscience qu'on est capable de faire des choses difficiles, de soulever des montagnes » (HUBER, 1999, p. 58).

Pradel-Pavesi et Réal-Douté, de leur côté, soulignent que « le fait de pouvoir surmonter des difficultés pratiques et techniques constitue une satisfaction intellectuelle qui renforce la confiance en soi » (PRADEL-PAVESI / REAL-DOUTE, 1999, p. 61).

Développer la créativité

Enfin, un des critères « hautement significatifs » de la pédagogie de projet est le développement de la capacité des élèves de « produire des idées originales » (cf. BASTIN / ROOSEN, 1990, p. 109) et de confronter des savoirs différents, ce qui « stimule leur créativité » (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 107).

Dans la pédagogie de projet, les élèves ont l'occasion de développer leur créativité lorsqu'ils s'interrogent sur le thème et le contenu de leur projet, lorsqu'ils établissent un contrat, cherchent à l'aide de l'enseignant, à mettre en place une méthode, élaborent des hypothèses et les vérifient, échangent des informations, proposent des réponses (cf. RESEAU ECOLE ET NATURE, 1996, p. 154). D'après Bordallo, la pensée créatrice peut être encouragée par la mise à contribution de plusieurs patrimoines de représentations :

« Les diverses méthodes utilisées pour permettre l'expression des représentations des élèves sont autant de techniques de créativité favorisant la recherche des idées, de fonctions, de voies de solution selon les étapes du projet auxquelles on se réfère. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 135)

De plus, l'auteur souligne que créer les conditions qui permettent le développement d'une pensée créatrice, dans la pédagogie de projet, c'est réconcilier deux formes de pensée : la *pensée convergente* et la *pensée divergente*. La pensée convergente a pour caractéristique principale de rechercher la meilleure réponse à un problème donné ; c'est celle que l'éducation d'une façon générale (familiale ou scolaire) privilégie nettement. Par opposition, la pensée divergente, elle, exercée dans un cadre plus libre, est au contraire pluridirectionnelle

et fait appel à des connaissances multiples et différentes. Les techniques de créativité, mises en oeuvre dans le projet, contribuent « à réveiller et à développer la pensée divergente sans renier la pensée convergente qui est indispensable pour concrétiser les pensées émises » (BORDALLO / GINESTET, 1993, pp. 133-134).

3.3.4. Développer des savoirs sociaux / accroître la motivation grâce au produit fini socialisé

Selon Huber, il y a pédagogie de projet « si le projet débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable » (HUBER, 1999, p. 50). Bordallo souligne que la pédagogie de projet réconcilie savoirs scolaires et sociaux. Elle privilégie les activités de fabrication et articule les apprentissages aux pratiques sociales : « La finalité des pratiques scolaires est l'apprentissage, celle des pratiques sociales c'est la production » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 64).

Halte définit le terme « production » de la façon suivante dans le domaine scolaire, quand il se réfère au « travail en projet » :

« Par production à l'école, j'entends des pratiques mises en oeuvre dans une classe qui aboutissent à la fabrication d'un produit – perdurable ou non – un livre, une exposition, un voyage, une pièce de théâtre... – susceptible d'une utilité quelconque à définir pour le groupe producteur ou tout autre groupe. » (HALTÉ, 1982, p. 21)

Halte précise que l'école, qui doit « ouvrir sur la vie », n'est pas la vie et que les élèves ne sont pas des professionnels. Le rôle de la production à l'école, autre que celui de la production dans une entreprise, est surtout d'élaborer des capacités nouvelles chez les élèves et non pas de faire utiliser celles qui sont déjà acquises :

« Par ailleurs, alors que la sphère de la production est celle où l'on utilise (ou l'on rentabilise) les capacités construites ailleurs, la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. » (HALTÉ, 1982, p. 21)

L'idée force est, ainsi, de soumettre l'apprentissage à la logique d'une production, au lieu d'apprendre d'abord, pour faire ensuite selon un modèle d'application. On apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait. Les savoirs sont construits dans l'évolution de l'objet durant le développement de la tâche. Le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Halte va encore plus loin : il pense que la production doit être « la pratique dans laquelle s'obtient la transformation et le développement des personnalités »

(HALTE, 1982, p. 21).

De son côté, Huber insiste sur le rôle socialisé du produit et parle de « reconnaissance sociale » :

« Le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être nouveaux. De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui (re)donnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore. » (HUBER, 1999, p. 51)

Nous pouvons remarquer une différence entre les deux auteurs. Halté voit plutôt la socialisation en amont, celle qui permet de construire la production en intervenant dans les étapes de cette production ; Huber, la considère surtout en aval, celle qui est valorisée par un jugement social.

Dans la même optique que celle d'Huber, Lestage et Belmas soulignent que tout projet recherche une reconnaissance sociale et que « sans cette reconnaissance sociale le projet n'a pas de raison d'être » (LESTAGE / BELMAS, 2002, p. 60).

Dans tous les cas, la production (produit fini), résultat d'une combinaison de savoirs scolaires et sociaux, dans la mesure où elle s'appuie, aussi, sur le monde extérieur à l'école et suppose des échanges socio-culturels, mobilise les élèves pour atteindre le but (objectif) de leur projet et fonctionne comme facteur d'apprentissage.

Quelles sont l'attitude de l'enseignant et celle de l'apprenant envers la production ? Il serait intéressant de signaler que le premier est plus sensible au processus (trajet) de la production, pour transmettre et faire atteindre les objectifs d'enseignement, tandis que le second est centré sur le produit fini socialisé (résultat), sa présentation ; elle exerce sur lui une attraction, une vraie motivation.

3.3.5. Pour l'enseignant, adopter un rôle de maître-facilitateur

L'enseignant qui pratique la pédagogie de projet aura une fonction d'animateur, c'est-à-dire conjuguera plusieurs rôles qui sont décrits par plusieurs auteurs (cf. RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, pp. 126-128 ; FREY, 1998, pp. 57-62 ; CHRYSSAPHIDIS, 1998, pp. 79-81) :

Un rôle d'*organisateur* – proposer ou définir le cadre du travail – pendant la phase de préparation et celle du déroulement de l'action.

Un rôle *stimulateur* du groupe d'apprenants – stimuler la curiosité, l'esprit d'initiative et de recherche, l'imagination, l'intelligence.

Un rôle *d'accompagnateur* du groupe – ne pas influencer sur les décisions de ses membres, leur en laisser la responsabilité, patienter et intervenir quand cela est indispensable – pour favoriser le fonctionnement autonome du groupe.

Un rôle *d'évaluateur* – veiller à la clarté et à la réalisation des objectifs, contrôler l'adéquation du projet à la réalité, évaluer la pertinence des hypothèses, la difficulté qu'elles peuvent présenter à être vérifiées.

Bordallo, empruntant le terme de Mottet (1983), attribue lui aussi à l'enseignant éducateur qui pratique la pédagogie de projet, le rôle de *technologue de l'apprentissage* : l'enseignant n'est plus le simple émetteur de savoir ; il doit veiller à mettre en place des « dispositifs qui permettent d'apprendre » et à organiser un « contexte d'apprentissage fonctionnel » que Mottet appelle « la technologie éducative » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 185). Ce terme constitue une synthèse des rôles précédemment évoqués car il s'agit de créer les conditions de l'appropriation du savoir.

A ces rôles, on pourrait ajouter celui du professeur *globalisateur des acquis*, qui aidera les élèves à trouver du sens à leurs apprentissages en développant le transfert, ainsi qu'en exerçant une approche globale des contenus de l'enseignement.

Grégoire et Laferrière esquissent le rôle de l'enseignant(e) dans une pédagogie de projet :

« L'enseignant ou l'enseignante doit transmettre directement moins d'informations et donner moins de directives, mais devenir plutôt un guide au double sens de ce terme, à savoir une personne qui connaît et indique des chemins qui conduisent à l'apprentissage souhaité et une personne qui possède la capacité d'en aider une autre à dépasser ses tâtonnements, ses hésitations ou son manque de confiance en elle-même qui l'accompagne en quelque sorte dans son évolution. » (GRÉGOIRE / LAFERRIÈRE, 1998, p. 10)

Rioult et Tenne ajoutent que l'action de l'enseignant dans la pédagogie de projet revêt différents aspects : offrir des situations, ne pas être en permanence dans l'acte d'enseigner, ne pas être interventionniste, mais organiser des situations d'apprentissage en fonction de la connaissance des élèves (cf. RIOULT / TENNE, 2002, pp. 24-25).

Nous constatons donc que ces rôles multiples de l'enseignant, dans une démarche de projet, ne sont plus celui propre à une démarche traditionnelle, directive, centrée sur le

maître. Selon Rogers, dans une pédagogie active, non-directive, le professeur n'est plus celui qui « enseigne », mais celui qui « facilite » l'apprentissage. L'auteur explique les fonctions de cette facilitation :

« Faciliter l'apprentissage c'est permettre à chacun de trouver des réponses constructives, provisoires, mouvantes, et dynamiques [...] c'est libérer la curiosité intellectuelle des gens ; permettre à chacun de s'élancer dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts, affranchir l'esprit de recherche... » (ROGERS, 1984, p. 102)

Rogers esquisse le portrait du maître-facilitateur, en présentant les qualités qui viendront compléter celles du maître traditionnel, qui permettent de pouvoir effectivement faciliter l'apprentissage :

- la congruence (authenticité), le fait d'accepter d'être soi-même sans masque ni façade et de s'exprimer en tant que tel ;
- la considération (acceptation et confiance) pour celui qui apprend, pour ses sentiments et ses opinions, le respect d'autrui comme une personne à part entière ;
- la compréhension empathique, capacité du facilitateur à comprendre de l'intérieur les comportements, les réactions et les difficultés de celui qui apprend (cf. ROGERS, 1984, pp. 104-111).

Cette nouvelle orientation de l'enseignant donne la possibilité à l'apprenant de se retrouver dans une disposition positive par rapport à l'apprentissage, de manifester un désir d'apprendre et de créer de nouveaux liens avec l'enseignant.

Pourtant, tous les enseignants ne sont ni prêts à pratiquer la pédagogie de projet, ni disponibles. Bordallo souligne que, souvent, l'enseignant qui adopte une démarche de projet se trouve dans une situation « incertaine, aléatoire, complexe ». Son rôle est difficile : « Seuls les enseignants relativement chevronnés peuvent mettre en oeuvre une pédagogie de projet » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 184).

Ainsi, Bordallo présente les problèmes auxquels de jeunes enseignants ont été confrontés, lors de leurs deux premières années de pratique de la pédagogie de projet, d'après une recherche effectuée par Huberman :

« Tâtonnement continuuel 62%, inconséquent : tantôt sévère, tantôt tolérant, tantôt rigide, tantôt laisser-faire 57%, épuisement physique 50%, difficulté de travailler autrement que par cours *ex cathedra* 50%, intimidé par les élèves 4%, difficulté à maintenir l'ordre 39%, crainte de l'avis d'autrui (collègues) 39%, sentiment de ne pas être à la hauteur 23%, découragement, idée d'abandonner 17%. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 184)

A notre avis, ce qui relève très spécifiquement de la pédagogie de projet peut être : le tâtonnement continu, l'épuisement physique, la difficulté de travailler autrement, la crainte de l'avis d'autrui, l'idée d'abandonner. Les autres facteurs peuvent, aussi, relever du manque d'expérience.

En effet, ce n'est que petit à petit que l'enseignant apprend à anticiper, à trouver un mode de relation pertinent avec les élèves, à se centrer sur eux. Bordallo et Ginestet en concluent :

« La pédagogie de projet nécessite une expérience et veut l'enseignant non seulement comme spécialiste de sa discipline, détenteur du savoir savant, mais comme l'artisan de l'apprentissage, dont la préoccupation majeure est de créer la condition de l'appropriation du savoir. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 186)

Pour conclure cette partie de notre étude, nous pouvons insister sur trois aspects essentiels de la pédagogie de projet. La pédagogie de projet est une méthode ouverte. Elle aide l'élève à « sortir du cadre scolaire », à s'ouvrir sur l'extérieur. Ainsi, elle favorise le contact direct avec le monde du travail, préparant à l'orientation professionnelle : « En ouvrant l'école sur l'extérieur, en mettant les élèves en contact direct avec le monde du travail, elle prépare également l'orientation professionnelle » (VERGNES, 1995, p. 31).

C'est une méthode riche. Elle permet le développement d'objectifs fort divers, dans des domaines différents : cognitif, psychomoteur, socio-affectif. Perrenoud écrit à propos de la méthode :

« ...elle privilégie plusieurs types d'acquis : connaissances, compétences, mais aussi attitudes, valeurs, postures, rapports au savoir ou à l'action, besoins, image de soi, représentation de monde et de l'action individuelle ou collective. » (PERRENOUD, 2002, p. 11)

C'est une méthode dynamique. D'une part, elle favorise l'épanouissement des apprenants, donnant du sens à leurs apprentissages :

« La pédagogie de projet est une psychopédagogie de l'épanouissement qui n'atomise pas l'apprentissage et qui invite l'apprenant à découvrir la finalité des contenus de l'enseignement en les employant dans l'action. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 74)

D'autre part, elle donne une valeur à leurs potentialités permettant le développement de leur personnalité. Lafortune, fait l'éloge de la pédagogie de projet qui

« ...favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la pensée

structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, l'éveil aux talents particuliers, le sens de responsabilité ; la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité... » (LA-FORTUNE, 2002, p. 35)

Enfin, grâce à la pédagogie de projet, l'élève peut améliorer sa maîtrise de méthodes, acquérir un pouvoir sur la sélection et l'utilisation de l'information, et développer un esprit de recherche et d'expérimentation.

3.4. Fondements théoriques

Les éducateurs qui ont compris depuis longtemps la valeur de l'action dans l'apprentissage trouvent un fondement théorique chez les psychologues Piaget et Vygotski. Les recherches de ces derniers ont valorisé les méthodes actives, qui mettent l'accent sur l'organisation socio-cognitive des situations pédagogiques, et ont renforcé leur base théorique. Piaget, fondateur du constructivisme, soutient l'idée que le savoir s'élabore par construction dans le rapport actif du sujet à l'environnement et non par reproduction passive. Vygotski met l'accent sur l'interaction et l'échange entre enfants comme facteur nécessaire à la construction de la connaissance. Le courant théorique qu'il représente, le socio-constructivisme, a pour objet d'étude non seulement l'apprentissage mais encore l'enseignement. La théorie du conflit socio-cognitif, venue plus tard, met en lumière son rôle capital pour la réussite des interactions. Les psychologues se sont occupés de questions essentielles qui concernent : la construction du savoir, les interactions sociales adulte / enfant ou entre pairs, le développement des concepts, les rapports entre développement et apprentissage...

Il nous a semblé que les réponses à ces questions méritaient d'être reprises et analysées. En effet, elles ont soutenu nos propres convictions lors de notre recherche et ont justifié notre confiance dans la pédagogie de projet. De plus, elles nous paraissent pouvoir expliquer bon nombre de difficultés rencontrées par les acteurs de notre expérimentation. Dans cette mesure, elles peuvent permettre de les pallier, ou du moins, de donner quelques réponses aux inquiétudes de ceux qui veulent pratiquer la méthode : pourquoi le travail en groupe, l'évaluation diagnostique, la pédagogie différenciée, la pédagogie de négociation..., dont se sert la pédagogie de projet, peuvent-ils favoriser les apprentissages scolaires ?

3.4.1. Jean Piaget et aspects cognitifs

Piaget occupe une place exceptionnelle dans le domaine de la psychologie. Ses recherches sur la construction de l'intelligence et sur la genèse des connaissances, développées dans une « théorie biologique du développement », plus connue sous le nom de « théorie opératoire », en ont fait un des plus grands psychologues du XX^{ème} siècle (cf. RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p. 283). Dans un premier temps, nous allons esquisser le modèle constructiviste, dessiné par Piaget ; dans un deuxième temps, nous allons présenter quelques réflexions de Piaget sur les méthodes actives et rechercher les rapports entre Piaget et la pédagogie de projet.

3.4.1.1. *Le modèle constructiviste*

Pour construire son modèle constructiviste, Piaget va rejeter deux modèles déjà existants issus des théories d'apprentissage précédentes : celui des acquisitionnistes-empiristes, ainsi que celui des préformistes-innéistes.

Selon le premier modèle de l'empirisme behavioriste (Skinner, Watson), l'esprit humain, vide à l'origine, reçoit par transfert de stimuli-réponses et forme la connaissance par un mécanisme de conditionnement relatif à l'externe. Selon le deuxième modèle, celui des préformistes innéistes (Chomsky), le sujet n'est plus informé de l'extérieur mais de l'intérieur et il possède, non seulement un système d'organisation propre, mais une sorte de carte de programmation génétique, préformation innée. Or pour Piaget, le sujet n'est pas né porteur des connaissances. Il construit ses connaissances grâce à son action qui est la source de son intelligence. Le déroulement de cette construction est une affaire très importante : « L'instrument d'échange initial n'est pas la perception, comme les rationalistes l'ont trop facilement concédé à l'empirisme, mais bien l'action elle-même en sa plasticité beaucoup plus grande » (PIAGET, 1979, p. 12).

Le modèle constructiviste, dessiné par Piaget, au-delà de l'empirisme et de l'innéisme, est évoqué rapidement par Martinez, dans son article : « Le socio-constructivisme et l'innovation en français » (*Pratiques*, n° 63, septembre 1989, pp. 37-62). Martinez explique le mécanisme de l'organisation des connaissances en structures et celui du conflit cognitif :

« Pour Piaget, les connaissances ne viennent pas simplement s'ajouter de façon cumulative mais s'organisent en structures. C'est par une équilibration progres-

sive que les structures cognitives permettant l'acquisition du langage se fixeront grâce à des *schèmes assimilateurs*. L'action du sujet sur l'environnement occasionne sans cesse des rééquilibrations car des éléments nouveaux peuvent mettre en danger l'homéostasie de la structuration précédente. Cette difficulté due à l'adaptation provoquera un *conflit cognitif*, il faudra intégrer les éléments nouveaux à la structure cognitive existante et opérer alors une *équibration majorante*. » (MARTINEZ, 1989, p. 37)

Christophides-Henriques, élève de Piaget, attribue au concept de l'action trois sens différents :

Nous pouvons suivre attentivement l'activité de l'autre tout en restant actifs. C'est le cas de l'école traditionnelle, où le maître dirige l'acquisition des connaissances dans la classe ; alors, il gagne du temps.

Nous pouvons être actifs en suivant consciemment les indications de l'autre. C'est le cas d'une école traditionnelle ou active, où le maître demande à l'enfant de faire une activité. Il s'agit d'une action dirigée par un adulte.

Il y a aussi une troisième façon d'être actif. Nous pouvons avoir un objectif plus au moins concret et organiser nous-même notre activité pour pouvoir l'atteindre. Il s'agit d'une « activité du sujet » qui joue un rôle important dans le développement de l'enfant ainsi que dans l'acquisition des connaissances.

La valeur du troisième type d'activité est très grande, car elle permet à chacun, à travers ses actes et à travers la réaction des objets, de construire ses connaissances et d'acquérir un savoir bien solide, selon son rythme (cf. CHRISTOPHIDES-HENRIQUES, 1997, pp. 77-80).

3.4.1.2. *Piaget et les méthodes actives*

Dans *Psychologie et Pédagogie*, Piaget définit les méthodes actives (méthodes nouvelles) : » Les méthodes nouvelles sont celles qui tiennent compte de la nature propre de l'enfant et font appel aux lois de la constitution psychologique de l'individu et à celle de son développement » (PIAGET, 1969, p. 186).

Le psychologue considère qu'il s'agit de méthodes constituées au même moment que la psychologie de l'enfant et en solidarité étroite avec ses progrès. Leur apparition coïncide, d'une part avec les études pragmatiques, qui ont mis en lumière le rôle de l'action dans la constitution des opérations mentales, d'autre part avec le développement de la psychologie

génétique. Il est intéressant de souligner, pense-t-il, le synchronisme des découvertes de grands pédagogues comme Dewey, Montessori et Décroly, représentants des méthodes actives, qui ont montré combien les idées de travail, fondé sur l'intérêt et le besoin personnel ainsi que sur l'activité réelle, contribuent au développement de la pensée. Piaget n'oublie pas de se référer à Freinet, grand fondateur de l'école active, qui met l'accent sur le développement des intérêts et la formation sociale de l'enfant (PIAGET, 1969, pp. 200-201).

L'importance que les méthodes nouvelles ont réservé à la vie sociale entre enfants est considérable, selon l'auteur :

« ...les élèves ont été libres de travailler entre eux, de collaborer dans la recherche intellectuelle aussi bien que dans l'établissement d'une discipline morale ; ce travail par équipes et ce *self government* sont devenus essentiels dans la pratique de l'école active [...] le développement de la vie sociale permet aux enfants de conquérir deux propriétés essentielles de la société extérieure : la compréhension mutuelle fondée sur la parole et la discipline commune basée sur les normes de réciprocité. » (PIAGET, 1969, pp. 236-237)

Enfin, le psychologue genevois souligne la grande différence entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle : « l'école traditionnelle impose à l'élève son travail : elle le *fait travailler* [...] au contraire l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel » (PIAGET, 1969, pp. 205-206).

3.4.1.3. Piaget et la pédagogie de projet

L'approche de Piaget semble convenir, tout à fait, à une compréhension des effets d'une mise en projet. Pour faire la liaison entre la théorie du psychologue et la pédagogie de projet, nous adoptons le point de vue du chercheur Huber, qui soutient que, comme Piaget, on peut penser que la réalisation d'un projet est régie par des schémas d'action qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement et de l'activité dans le milieu. Ces schémas, actions intériorisées, Piaget les appelle schèmes. Comme les schèmes de Piaget, ces schémas d'actions donnent au sujet des structures d'organisation nécessaires pour qu'il puisse développer des conduites adaptatives à son milieu. Huber pense en plus qu'« un projet dynamique se traduira non seulement par l'activation des schèmes déjà présents mais aussi par la construction des schèmes de pensée et d'action nouveaux » (HUBER, 1999, pp. 35-36).

De son côté, Schlemminger soutient que les méthodes actives trouvent leur précision

et un fondement plus théorique dans le paradigme constructiviste : « La pédagogie, sous le signe du paradigme constructiviste, veut mettre l'élève dans une position d'initiative et dans un environnement riche de façon à ce qu'il puisse construire lui-même son savoir » (SCHLEMMINGER, 1996, p. 107).

En analysant les caractéristiques de la pédagogie de projet (voir chap. 3.3.1.), nous avons développé comment cette méthode invite l'élève à apprendre en affrontant des situations-problèmes et à trouver ainsi du sens à ses apprentissages. Nous avons examiné donc, de façon détaillée, le rôle de l'action dans l'acquisition des savoirs.

3.4.2. Lev Semionovitch Vygotski et les aspects socio-cognitifs

Vygotski, philosophe, psychologue et pédagogue, né la même année que Piaget, se passionne pour les problèmes du développement de l'enfant et de la « construction » de la pensée. Privilégiant l'interaction de l'enfant avec autrui, il compose sa théorie sur la base de « l'interactionnisme social » et devient le fondateur du socio-constructivisme. Inspirés par sa théorie, les psychologues du courant de la psychologie sociale du développement cognitif prolongent leurs études expérimentales et mettent en lumière le rôle capital du conflit socio-cognitif pour la réussite des interactions (cf. FOULIN / MOUCHON, 1999, p. 40).

Dans la suite de notre étude, nous allons aborder les points suivants de la théorie de Vygostki : concepts quotidiens et concepts scientifiques, rapports entre apprentissage et développement, interactionnisme social et zone proximale de développement ; puis, nous tenterons d'expliquer le rôle du conflit socio-cognitif dans les interactions sociales, tout cela dans le but de pouvoir rechercher les liens entre ces théories et la pédagogie de projet.

3.4.2.1. *Concepts quotidiens et concepts scientifiques*

Le processus de formation des concepts est l'objet central du chapitre VI de *Pensée et langage*, rédigé en 1934. Selon Vygotski, il y a deux voies de formation des concepts : l'une est « naturelle », « quotidienne » ou « spontanée » et constitue plutôt les représentations de l'élève ; l'autre est une voie qui organise socialement des concepts en réseaux systématiques et c'est la voie des disciplines.

La première voie nous amène au développement des concepts quotidiens, ou spon-

tanés, qui sont riches de contenu empirique et liés à l'expérience personnelle :

« Les concepts quotidiens ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage. » (VYGOTSKI, 1997, p. 274)

Vergnaud souligne à propos : « Les concepts quotidiens se forment dans l'expérience, ont une portée immédiate, sont peu abstraits et ne forment pas de système » (VERGNAUD, 2000, p. 12).

La deuxième voie, celle de l'activité scolaire dans le cadre des disciplines, nous amène au développement des concepts scientifiques « ...c'est-à-dire des concepts authentiques, incontestables, des vrais concepts [...] qui sont au fondement de tout processus de formation des concepts en général » (VYGOTSKI, 1997, p. 271). Les concepts scientifiques sont transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes : « ...ils rendent possible la prise de conscience [...], mais ils ne permettent pas *ipso facto* de se confronter avec bonheur à la singularité des situations et des expériences » (ROCHEX, 1997, p. 126).

Les deux types de concepts ont besoin les uns des autres pour se développer. Vygotski décrit le rapport mutuel entre les deux types de concepts qui se trouvent « en interaction active », dans l'analyse suivante :

« Le développement des concepts scientifiques doit immanquablement prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés [...]. Le développement des concepts scientifiques ne devient possible que lorsque les concepts spontanés de l'enfant ont atteint un niveau déterminé, caractéristique du début de l'âge scolaire. D'autre part nous devons supposer que l'apparition des concepts de type supérieur, tels que les concepts scientifiques, ne peut manquer d'influer sur le niveau des concepts spontanés déjà formés, puisque dans la conscience de l'enfant, les uns et les autres ne sont pas enfermés dans des capsules [...], mais ils se trouvent dans une interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés. » (VYGOTSKI, 1997, p. 276)

Rochex se réfère aux rapports mutuels entre les deux types de concepts. Il souligne que le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques ont à la fois des traits opposés et des traits communs et s'influencent l'un l'autre. Ainsi l'acquisition et le développement des concepts scientifiques, formés de généralisation de niveau supérieur, non seulement ne font pas disparaître les concepts quotidiens, ni leur usage, mais ils prennent appui sur eux, ils ne pourraient advenir sans eux (cf. ROCHEX, 1997, p. 125).

L'aménagement de la rencontre entre ces deux ordres de concepts constitue le propre

de la tâche de l'enseignement. L'enseignant doit mettre en interaction les deux types de concepts pour mieux mener son acte didactique et pédagogique. Pour que l'évolution cognitive et le développement intellectuel aient lieu, il faut que s'opère une jonction entre les deux voies de formation des concepts : la voie naturelle et celle des disciplines. Selon Martinez :

« ...l'enseignant doit absolument tenir compte des savoirs antérieurs. Il doit les faire émerger dans la collaboration pédagogique (voir actuellement en didactique l'exercice du *tri des textes* dont un des objectifs est précisément d'amener une expression des représentations antérieures des typologies textuelles ou discursives et de mieux préparer l'acquisition plus systématique). Le concept scientifique ainsi formé sera véritablement assimilé, s'il rencontre une compétence antérieure intuitive, il sera plus saturé de concret, il ne sera pas livresque, verbal et abstrait. » (MARTINEZ, 1989, pp. 48-49)

Nous voyons ainsi que le mode de travail pédagogique est déterminant. L'enseignement ne peut pas se confondre avec une simple « transmission » des connaissances et les concepts scientifiques ne peuvent pas se développer véritablement, s'ils ne sont pas « enracinés » dans un savoir antérieur. De la même façon, une simple « incitation » à la découverte personnelle de l'élève ne serait positive que lorsqu'elle se rencontrerait, au bon moment, avec un système organisé conceptuel, qui provoquerait une transformation qualitative.

3.4.2.2. Rapports entre développement, apprentissage et enseignement

Parmi les questions qui préoccupent Vygotski figure celle du rapport entre le développement, l'apprentissage et l'enseignement. L'approche vygostkienne inverse l'ordre piagétien. Dans la conception de Piaget, les capacités d'apprentissage dépendent du niveau de développement de l'individu et c'est le développement cognitif qui conditionne les capacités de l'apprentissage. Vygotski soutient, au contraire, que c'est le processus de développement qui suit celui des apprentissages. Il considère qu'il ne faut pas identifier développement et apprentissage, ni croire comme les maturationnistes, que le développement précède l'apprentissage : « Le développement s'effectue selon d'autres rythmes que l'apprentissage » (VYGOTSKI, 1997, p. 348). Le développement et les apprentissages scolaires ne forment donc pas, selon Vygotski, des processus indépendants mais un seul et même processus, et il existe entre eux des rapports complexes.

Cherchant à approfondir les relations entre l'apprentissage, le développement et l'enseignement, le psychologue fait remarquer qu'on ne peut pas faire coïncider le pro-

gramme scolaire avec le développement propre à l'enfant : « Le développement n'est pas subordonné au programme scolaire, il a une logique interne [...]. L'existence d'une parfaite correspondance entre l'un et l'autre processus tiendrait du miracle » (VYGOTSKI, 1997, p. 348). L'enseignant donc ne doit pas être dépendant du programme, mais il doit donner la connaissance au moment convenable.

3.4.2.3. Interactionnisme social et zone proximale de développement

Pour Vygotski, l'enfant est d'abord un être social. Tout son développement est un fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes. La thèse vygotkienne considère l'intervention sociale comme facteur prédominant des progrès cognitifs.

Une des plus grandes différences entre Piaget et Vygotski, d'après Vergnaud, est que Piaget privilégie l'interaction de l'enfant avec le monde des objets physiques, et prend comme première référence l'action matérielle sur et avec les objets, tandis que Vygotski privilégie l'interaction de l'enfant avec autrui et prend comme référence le langage. Ce n'est pas une mince différence évidemment, mais en même temps on voit bien que les deux approches sont complémentaires, non pas contradictoires. Là où Piaget voit le jeu des opérations de pensée en situation, Vygostki y voit le reflet chez le jeune enfant de l'interaction sociale et de l'influence de l'école. Il s'agit en effet de deux perspectives qui ne peuvent fonctionner que parallèlement dans le processus éducatif (cf. VERGNAUD, 2000, p. 88).

Vygotski convient d'établir deux niveaux de développement chez l'enfant : le niveau de développement actuel déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement.

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. » (VYGOTSKI, 1997, p. 353)

En d'autres termes, le potentiel d'apprentissage en interaction sociale (assistance d'autrui) définit la zone de proche développement, qui prépare ce que l'enfant pourra plus

tard réaliser tout seul. Perraudéau souligne : » Le développement de la connaissance procède du social vers l'individuel. C'est en apprenant à résoudre une situation, avec un tuteur qui maîtrise le schème, que l'apprenant progresse et construit à son tour le schème considéré. La zone de proche développement établit la distance entre ce que l'enfant maîtrise seul et ce qu'il maîtrise avec une aide » (PERRAUDEAU, 1996, p. 38).

L'hypothèse de l'existence d'une zone proximale de développement justifie l'importance fondamentale du médiateur, du pédagogue, dans l'apprentissage et l'influence décisive de la *stratégie* qu'il choisit pour assurer la médiation. Elle consiste à anticiper positivement les compétences de l'enfant, en lui proposant au bon moment des stimulations appropriées. Vygotski pense que, dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a un réseau interne de processus qui a sa logique propre de développement et que « l'une des tâches fondamentales assignées à la psychologie de l'apprentissage scolaire est justement de découvrir cette logique interne [...] que déclenche tel ou tel apprentissage » (VYGOTSKI, 1997, p. 350). Ainsi l'enseignant doit prendre sérieusement en compte les possibilités de chacun séparément, dans le processus de l'apprentissage (pédagogie différenciée) car comme le précise Vygotski, « on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre », et « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (VYGOTSKI, 1997, p. 355).

3.4.2.4. Interactions socio-cognitives après Vygotski et conflit socio-cognitif

L'influence bénéfique des interactions sociales pour les acquisitions cognitives a été démontrée expérimentalement par le courant de la psychologie sociale du développement cognitif (cf. ZITTOUN / PERET-CLERMONT / CARUGATI, 1997 ; DOISE / MUGNY, 1997, pp. 91-116). La théorie du conflit socio-cognitif constitue, depuis environ 1980, l'hypothèse centrale du même courant, qui a mis en lumière son rôle capital pour la réussite des interactions.

Perraudéau souligne l'originalité de la démarche de Perret-Clermont, psychologue et sociologue de l'école de Genève, qui démontre, avec ses travaux, comment les interactions sociales et le conflit cognitif à travers l'échange d'opinions facilitent l'élaboration des structures de la connaissance de l'individu. Perret-Clermont met en avant le fait que, dans le pro-

cessus interactif, la progression opératoire concerne chacun des partenaires. Dans l'enseignement nous devons prendre en compte le parcours de chacun dans le processus d'apprentissage et organiser avec rigueur soit la tutelle, soit l'échange entre élèves. Le chercheur parle du rôle important du maître non-directif. Elle soutient que, si l'action du maître s'appuie sur un discours unique destiné à tous les élèves, cette conception se révèle minorante pour la conquête des schèmes opératoires. Les pratiques pédagogiques qui recourent à des techniques où le maître est le seul détenteur de parole instituent une sorte de vide social dans la relation maître-élève et privent l'élève d'interactions sociales d'ordre cognitif sur les contenus abordés. Elle pense qu'il est préférable de partir des représentations du savoir de l'élève, avec ses limites et ses erreurs, afin de l'amener à élaborer une nouvelle connaissance. D'après Perret-Clermont, le travail en équipe peut favoriser les participants de tous les niveaux. L'enfant ayant le niveau cognitif le plus avancé tire autant bénéfice de la situation que son condisciple, car le conflit met en relation l'activité de chacun des deux. La fonction structurante du conflit s'exprime à travers l'échange d'opinions, de méthodes, de raisonnements entre partenaires, à condition que cet échange permette à l'argumentation d'entraîner la conviction, la décentration cognitive réciproque qui favorise la prise de conscience (cf. PERRAUDEAU, 1996, p. 33).

Foulin et Mouchon expliquent la fonction du conflit socio-cognitif dans les interactions sociales : confrontés à une situation problème à résoudre, les partenaires d'une interaction doivent, d'une part, présenter une différence de centrations cognitives (points de vue, méthode, réponses...) et, d'autre part, rechercher une réponse commune au problème. L'opposition sociale de points de vue caractérise le conflit, pivot de l'interaction. Le conflit socio-cognitif intègre deux conflits : d'une part, un conflit inter-individuel (social), créé par l'opposition des réponses au problème posé, d'autre part un conflit intra-individuel, de nature cognitive, consécutif à la prise de conscience par le sujet d'une réponse contradictoire, qui l'incite à douter de la sienne. L'expression et la confrontation directe des arguments, dans l'interaction sociale, rendent le conflit intra-individuel plus dynamique. De plus, la recherche d'une réponse commune, résolution du conflit inter-individuel, favorise le dépassement du déséquilibre cognitif intra-individuel. Ainsi, le conflit socio-cognitif facilite l'activité cognitive individuelle. De plus, les auteurs soulignent l'importance de l'engagement actif de chacun des membres du groupe, pour la recherche de la réponse commune :

« Le conflit socio-cognitif n'est pas l'adoption par mimétisme ou complaisance d'un point de vue différent. L'interaction doit donner lieu à un engagement actif

de chacun des partenaires dans une confrontation des arguments et leur coordination en une réponse unique. La négociation doit se dérouler sous la forme d'échanges contradictoires de nature sociocognitive permettant une réelle co-élaboration de la réponse finale. » (FOULIN / MOUCHON, 1999, pp. 40-42)

Nous constatons donc que, d'après les théoriciens, le conflit qui naît dans une coopération active, avec prise en compte du point de vue d'autrui dans la recherche d'une réponse commune, est capable de favoriser l'activité cognitive.

3.4.2.5. La pédagogie de projet et les théories des socio-constructivistes

Ainsi, la pédagogie de projet, comme toutes les pédagogies actives, s'inspire de Vygotski et des psychologues du courant socio-cognitif. Elle adopte leurs thèses, en mettant l'accent sur l'organisation sociocognitive des situations scolaires. Nous allons préciser les liens entre la pédagogie de projet et les théories des psychologues précédemment présentées.

Le développement des concepts

La pédagogie de projet est une méthode, qui, comportant parmi ses outils l'analyse de situation (analyse des besoins / évaluation interne), valorise les expériences des apprenants, leur vécu, ainsi que leurs représentations antérieures. Grâce à l'évaluation diagnostique, pratiquée par la pédagogie de projet, l'enseignant fait émerger les savoirs antérieurs des apprenants et met en route le projet à partir de leurs vrais besoins. Selon leurs expériences, leurs intérêts et leurs besoins, dont l'évaluation diagnostique aura permis une prise de conscience accrue, les élèves sont invités à choisir le thème de leur projet et parfois même leurs supports. De plus, ils ont la possibilité d'agir, en entrant en contact avec des endroits et des personnes en dehors de l'école, c'est-à-dire, de sortir du cadre scolaire et de s'ouvrir vers l'extérieur.

Ce processus, selon Vygotski, favorise le développement des concepts des apprenants ; d'une part des concepts quotidiens, parce que ceux-ci sont liés à l'expérience personnelle de l'enfant et se forment à partir de son activité pratique, de sa communication avec son entourage ; d'autre part, des concepts scientifiques qui, pour se développer, doivent prendre appui sur les concepts quotidiens et comme le souligne Martinez, « ...ne peuvent se développer véritablement que s'ils sont enracinés dans un savoir antérieur » (MARTINEZ, 1989, p. 48).

La pédagogie de projet favorise surtout le jeu mutuel des concepts quotidiens et des

concepts scientifiques, leur interaction. C'est précisément parce qu'elle réduit la rupture entre le monde scolaire, lieu privilégié d'acquisition des concepts scientifiques, et le milieu social extérieur, qui, lui, relève davantage des concepts quotidiens, qu'elle permet l'enrichissement réciproque des uns par les autres.

Apprentissage, développement et enseignement

La pédagogie de projet, qui se veut une méthode de contrat et de négociation, donne la possibilité aux enseignants de ne pas suivre l'ordre du programme scolaire et d'adapter celui-ci aux besoins des apprenants. Les objectifs d'enseignement émergent surtout du diagnostic interne et l'enseignant peut « négocier » avec les élèves l'ordre suivant lequel enseigner en fonction des objectifs, selon les variables de la situation et le contexte, ainsi que celui des tâches que les apprenants vont réaliser. Dans une pédagogie de projet, l'enseignant peut faire sa propre programmation, à condition qu'il insère les objectifs du programme dans son enseignement, par exemple d'après Christin, à l'aide des référentiels de compétences : « Il existe un moyen de réconcilier projet et programme dans l'enseignement [...] ce moyen est la mise en place progressive des référentiels de compétences... » (CHRISTIN, 1997, p. 27).

Ces techniques, mises en œuvre par la pédagogie de projet, prennent appui sur la théorie de Vygotski, qui pense que les apprentissages peuvent précéder le développement de l'enfant et soutient qu'on ne peut pas faire coïncider le programme scolaire avec le développement de l'enfant : « Le développement n'est pas subordonné au programme scolaire » (VYGOTSKI, 1997, p. 348). D'ailleurs, Vygotski pense que la stratégie adoptée par l'enseignant / médiateur joue un rôle important dans le processus de l'enseignement, car elle consiste à anticiper positivement les compétences de l'enfant en lui proposant au bon moment des stimulations appropriées. En outre, il met l'accent sur les variables de la situation et sur le contexte pour l'enseignement d'une compétence. Parfois même, le fait de mettre l'élève dans des situations qui sont relativement éloignées de ses compétences et de ses conceptions, provoque une déstabilisation et crée les conditions d'une prise de conscience, nécessaire à sa transformation et à son évolution (cf. VERGNAUD, 2000, p. 81). Ce point de vue s'accorde avec les principes de la pédagogie de projet, méthode qui invite les apprenants à prendre des risques dans le processus de leur apprentissage, au-delà de la sécurité du programme : « Il faudra parfois aider l'apprenant à ne pas s'enfermer dans la sécurité. La prise de risque est ici nécessaire pour aller plus loin » (RESEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, p. 70).

Interactionnisme et Zone proximale de développement

La pédagogie de projet qui, parmi ses outils, utilise le travail en groupe, favorise, avant tout, les interactions sociales : entre apprenants, entre apprenants et enseignants. Vygotski, de son côté, privilégie l'interaction de l'enfant avec autrui et confirme qu'il ne peut y avoir de développement individuel que par le biais de la socialisation.

En effet, dans la pédagogie de projet, méthode active et non-directive, le rôle de l'enseignant n'est pas le même que celui qu'il exerce dans les méthodes dites traditionnelles. L'enseignant y joue, avant tout, un rôle d'animateur, de « facilitateur », de médiateur, de conseiller, plutôt que de maître-directeur. Chez Vygotski, l'importance fondamentale du pédagogue-médiateur dans l'apprentissage de l'enfant, est posée dans la théorie de la zone de proche développement.

Enfin, faisant appel à la pédagogie différenciée, la pédagogie de projet invite l'enseignant à se pencher sur chacun de ses apprenants, à prendre en compte ses besoins et ses faiblesses et à l'aider à acquérir les compétences demandées selon son rythme : « Le processus d'apprentissage dans la pédagogie de projet permettra de respecter la manière d'apprendre, le rythme propre à chacun... » (RESEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, p. 35). Cette approche trouve son appui dans la théorie de la zone de proche développement, selon laquelle le niveau de développement potentiel, c'est-à-dire la dynamique du développement intellectuel, diffère d'un individu à l'autre et détermine ses possibilités d'apprentissage.

Conflit socio-cognitif (CSC)

Dans la pédagogie de projet, les interactions « coopératives » peuvent aboutir parfois à des interactions « avec conflit ». Les apprenants, travaillant en petits groupes, réalisent des tâches ensemble, essayent de prendre des décisions communes et de trouver des solutions à des situations-problèmes, tout en échangeant leurs avis et en dépassant leurs contradictions. Dans les méthodes actives, selon Pelpel, l'enseignant doit gérer, non seulement les relations des individus par rapport à une tâche, mais aussi les relations que les individus entretiennent entre eux pour accomplir cette tâche : les problèmes d'affinités, de conflits, d'agressivité etc. (cf. PELPEL, 1993, p. 59).

La pédagogie de projet ayant, parmi ses moyens, le travail en groupe, favorise le développement du conflit socio-cognitif et en même temps, elle aide à sa résolution. En effet,

dans un simple travail de groupe sur une tâche – par exemple un exercice à résoudre – le groupe parfois en reste au conflit, bloqué par la réussite visée momentanément. On verra alors le meilleur élève du groupe s'imposer sans difficulté, avec la caution des plus faibles qui lui font confiance dans l'esprit de bénéficier de ses acquis. Si les plus faibles résistent, ils seront alors renvoyés à leur faiblesse notoire et le conflit s'installe. En revanche, dans la pédagogie de projet, la tâche spécifique s'inscrit dans une continuité et ne trouve pas sa rentabilité immédiate. Elle offre donc à chacun la possibilité de s'exprimer et les élèves les plus faibles du groupe seront moins gênés. Le conflit s'écarte alors des questions de personnes et d'image pour davantage se positionner autour des connaissances, des compétences et des moyens.

Cette interaction « avec conflit socio-cognitif » modifie également le rôle et l'image de l'enseignant. Dans l'enseignement traditionnel, face au conflit socio-cognitif (recherche d'une réponse collectivement dans une classe), l'enseignant fonctionne à la fois comme un miroir valorisant pour les « bons » élèves, un être redouté pour les plus « faibles » (c'est lui qui souligne l'erreur), un moralisateur qui empêche les meilleurs de rire de l'erreur des plus faibles. Dans la pédagogie de projet l'enseignant, sollicité par un groupe, doit écouter l'explication de la cause du conflit; chacun dans le groupe pourra exposer son opinion. De plus, il apparaîtra comme « facilitateur », celui qui apportera au groupe le moyen de fonctionner, d'où une transformation considérable de son image. Il devient celui qui guide chacun vers la réussite et non plus celui qui dicte la vérité et montre du doigt l'erreur.

Les théories socio-constructivistes de l'apprentissage ont assuré que le sujet construit lui-même ses connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social. Dans la pédagogie de projet nous retrouvons cette dimension, à la fois personnelle et sociale, du savoir. L'élève n'est plus le sujet passif de ses apprentissages, mais il participe au développement de son propre savoir et le construit lui-même en interaction avec son milieu social, grâce à la médiation de l'enseignant.

Dans le but de rechercher les racines de la pédagogie de projet, notre étude nous a amenée aux théories des psychologues, qui ont justifié nos convictions à propos de la méthode. Nous avons, ainsi, retrouvé chez Piaget l'idée centrale de la pédagogie de projet, que l'apprenant construit son savoir dans l'action et donne ainsi du sens à ses apprentissages. Chez Vygotski, nous avons retrouvé : a) dans l'analyse des concepts — quotidiens et scientifiques —, la valorisation de l'apprentissage dans l'expérience, ainsi que celle de la connaissance antérieure ; b) dans le rapport entre développement et apprentissage, l'importance d'ap-

prendre au bon moment selon ses besoins, sans être dépendant du programme ; c) dans le concept de la zone de proche développement, l'importance de la pédagogie différenciée, de l'enseignant médiateur et du travail en groupe. Chez les théoriciens du conflit socio-cognitif, nous avons retrouvé une explication du développement de l'activité cognitive grâce au conflit produit dans une pédagogie coopérative. Ainsi, nous sommes arrivée, d'une part à nous informer sur le fondement théorique – les racines – de la pédagogie de projet, ce qui nous a fourni des bases argumentatives plus valides face aux objections, nombreuses en Grèce, sur son utilité pour les élèves ; d'autre part, nous avons pu mettre en place une plate-forme théorique destinée à ceux qui voudraient en savoir davantage avant d'appliquer cette pédagogie, ce qui nous a été également utile dans la formation des enseignantes impliquées dans la recherche.

3.5. *Dérives et limites*

Nous avons, jusqu'à maintenant, défini la pédagogie de projet et nous avons analysé ses caractéristiques en mettant l'accent seulement sur ses aspects positifs. Cependant, comme chaque méthode, elle cache des risques et peut comporter aussi des aspects négatifs.

D'une part, en pratiquant cette méthode, nous devons être attentifs à ne pas valoriser, l'un plus que les autres des trois pôles de la pédagogie de projet : le rationnel – objectifs de l'enseignement –, le social – production finale socialisée – et l'affectif – intérêts et motivations (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 11) ; sinon nous risquons de créer des *dérives*, de détourner même le concept de la méthode. D'autre part, dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet, nous rencontrons souvent un bon nombre de problèmes et de difficultés. Avant de décider de la pratiquer, il est nécessaire d'apprécier les conditions et les possibilités que le système éducatif nous procure, ainsi que d'évaluer nos propres possibilités d'enseignant. Il ne faudrait pas oublier que la pédagogie de projet a aussi des limites et que, dans certains cas, elle n'est peut-être pas la méthode idéale à pratiquer.

3.5.1. *Dérives à éviter*

Les dérives de la pédagogie de projet ont été décrites par plusieurs auteurs, Perrenoud, Frey, Bordallo et Ginestet, Huber, Corriol et Gonet, Weiss et Gros.

3.5.1.1. Dérive productiviste

Souvent les impératifs de la production entrent en conflit avec les objectifs de l'enseignement et « le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 11). Perrenoud souligne :

« La dérive productiviste intervient si la finalité exclusive du projet est sa réalisation. Cette dérive est classique [...] le temps pédagogique apparaît comme une perte de temps inutile. L'essentiel devient alors que le projet (produit) aboutisse, [...] la logique de la production l'emporte, alors sur la logique de la formation. » (PERRENOUD, 2002, p. 13)

D'après Corriol et Gonet, dans la pédagogie de projet, l'objet réalisé doit avoir moins d'importance que la gestion des conduites de réalisation. Les auteurs parlent du « risque de survaloriser le produit terminal au détriment du processus d'apprentissage » (CORRIOL / GONET, 1994, p. 92). De son côté, Huber se réfère à une attitude magistrale qui risque de dominer dans la pédagogie de projet : celle de « faire à la place des élèves », pour les aider à arriver au produit fini. Le maître résout des difficultés sous prétexte qu'« ils ne savent pas, mais il faut quand même que le projet aboutisse » (HUBER, 1999, p. 73).

Il est vrai que l'aboutissement du projet (produit fini) est d'une importance considérable pour les élèves ainsi que pour l'enseignant et il ne faudrait pas le négliger. De leur côté les élèves ont le désir de se valoriser aux yeux d'autrui (parents, communauté éducative, environnement extérieur) ; de plus, ceux qui ont « perdu » dans les apprentissages, ne peuvent trouver la réussite que dans la dimension concrète de la production. De son côté l'enseignant, après toutes les difficultés qu'il a rencontrées, a besoin du produit fini, comme seule justification objective vue de l'extérieur. Pourtant, en aucun cas, il ne serait juste de sacrifier le processus de l'enseignement et les objectifs de l'apprentissage au nom de la production finale.

3.5.1.2. Dérive techniciste

Il arrive parfois que l'élève soit seulement l'exécutant d'un projet, dont la planification est excessive et complètement conçue par l'enseignant : Ainsi, « les fiches de travail distribuées sont des documents de guidage extrêmement serrés » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 11).

Huber souligne, dans le cas de ce type de projets à dominante technique :

« Les explications et les actions montrées par le maître prennent rapidement forme d'exemples destinés à être reproduits dans des circonstances analogues. De fait, dans ce type de situation, les formés se trouvent rapidement placés dans des rôles d'exécutants, coupés de l'initiative, du pourquoi de l'action, et de fait condamnés à reproduire des modèles ponctuels, mais sans apprendre autre chose que la soumission au modèle. » (HUBER, 1999, p. 73)

Or, l'élève doit participer au choix, à l'organisation et à la réalisation du projet, lequel implique par lui-même des recherches, des tâtonnements et se présente souvent comme un dévoreur de temps. Dans le même esprit, Corriol et Gonet notent qu'une des dérives à éviter est

« le risque d'un enfermement dans une planification trop rigoureuse, mais rassurante, étroitement ordonnée autour d'objectifs précis, de moyens clairement identifiés, mais qui ne prendrait pas en compte le caractère évolutif du projet et ne favoriserait pas une démarche ouverte, adaptable. » (CORRIOL / GONET, 1994, p. 92)

De son côté, Weiss fait remarquer qu'un grand risque pour l'enseignant serait de se centrer davantage sur le contenu que sur l'apprenant et de privilégier l'enseignement au détriment de l'apprentissage (cf. WEISS / GROS, 1987, p. 28). Huber appelle ce type de dérive « alibi » et note qu'il s'agit d'une dérive selon laquelle « ...l'essentiel reste les connaissances à acquérir, mais le projet n'est plus qu'un leurre pour mettre l'apprenant en appétit [...] il suffit que les élèves aient mordu l'hameçon » (HUBER, 2002, p. 14). L'enseignant ne « joue pas le jeu », il y a un conflit latent entre ce que l'enseignant a prévu et ce que les élèves ont envie de faire et des tensions risquent d'éclater au fil du projet. Dans une démarche de projet, nous devons fixer des objectifs et ne pas laisser le projet nous faire naviguer où il veut, mais il serait dommage de réduire la pédagogie de projet à une pédagogie par objectifs et d'amener les élèves à perdre tout plaisir et motivation.

3.5.1.3. Dérive spontanéiste

C'est l'inverse de la dérive techniciste. Le projet se construit sans objectifs précis et clairement définis au départ. L'enseignant ne donne pas les moyens de construire des apprentissages, ni de conduire le projet avec rigueur. Bordallo souligne à ce propos :

« ...élèves et enseignants inventent le projet au fur et à mesure de son déroulement sous prétexte de liberté et d'initiative [...] la durée du projet s'allonge démesurément, sans que les élèves en voient jamais le bout ; la durée n'a pas été négociée avec eux et à la fin de l'année, ils sont saturés. » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 12)

Corriol et Gonet, parlent du risque de « privilégier la subjectivité au détriment des contenus », et condamnent les projets centrés sur des centres d'intérêts sans objectifs, ni moyens définis. Ils ne sont pas d'accord avec « l'attitude non interventionniste » d'enseignants trop soucieux de préserver la liberté et l'initiative de l'élève. Or, la pédagogie de projet se nourrit d'interactions et de confrontations enseignant-enseigné (cf. CORRIOL / GONET, 1994, p. 91). Dans le même esprit, Huber pense qu'il faut éviter l'attitude totalement non-directive : « C'est l'attitude de l'enseignant qui, par crainte malade du danger de directivité, s'interdit toute intervention dans le processus » (HUBER, 1999, p. 73). Avec cette dérive, on se trouve à l'autre extrême de la pédagogie par objectifs. Au nom de la liberté, on sacrifie les objectifs de l'enseignement et on risque de gâcher toute la satisfaction des élèves qui peuvent ne pas voir leur production se réaliser, ou même s'ils la voient, l'auront faite « pour rien ». Là encore, nous avons une forme d'« alibi » ; l'enseignant aura « occupé » les élèves, mais ils n'auront pas vraiment d'acquis solides.

Pour éviter les dérives, décrites ci-dessus, durant la mise en œuvre de la méthode, il faudrait garder un équilibre entre les trois pôles (le rationnel, le social et l'affectif) qui se trouvent en interaction permanente entre eux et essayer de ne pas mettre l'accent sur l'un, au détriment des autres.

3.5.2. Limites de la méthode

Comme toutes les méthodes, la pédagogie de projet a aussi ses limites et, dans certains cas, son utilisation peut créer des difficultés.

Une des principales difficultés de la réalisation des projets est celle de la pression du temps. « Il faut du temps, nous n'en avons jamais », souligne Chichignoud (2001). Quand le temps prévu pour un enseignement est limité, une méthode traditionnelle, strictement ordonnée, paraît plus rassurante. Si l'on veut faire apprendre aux élèves, par exemple, à réciter, dans un temps restreint, des savoirs de type : chiffres, dates, noms, formules, la pédagogie de projet n'est pas la méthode idéale (cf. FREY, 1998, p. 77). Pourtant, nous allons suivre Frey, qui soutient que les savoirs découpés en petites unités et enseignés en un temps limité là aussi, à l'aide de deux sources seulement (maître-élève), s'oublient facilement ; tandis que ceux qui sont liés aux structures cognitives sont plus solidement enracinés et peuvent avoir une plus longue durée (cf. FREY, 1998, p. 76). Il ne nous faut pas oublier qu'avec une

démarche de projet nous pouvons enseigner les mêmes contenus « autrement ».

Une seconde complication est celle du programme et des manuels à respecter. Le « quoi », le « comment » enseigner sont-ils strictement déterminés par le Ministère de l'Éducation ? Si oui, l'enseignant a peu de possibilité d'insérer d'autres contenus que ceux qui sont prévus et de tenter d'autres approches. La pédagogie de projet, soit s'avère complètement exclue, soit n'est pas idéale à mettre en œuvre. Nous sommes en accord avec Frey lorsqu'il déconseille son emploi (cf. FREY, 1998, p. 76).

Le problème suivant est celui de l'évaluation de la pédagogie de projet dans un système d'évaluation traditionnel. Ce problème est en liaison directe avec la notion de la « performance », qui prend un sens différent quand il s'agit d'une méthode traditionnelle et quand il s'agit de la pédagogie de projet. Frey en fait la distinction : le sens classique de la « performance » est « la capacité de mémoriser et de reproduire de façon détaillée un nombre de connaissances dans peu de temps » (cf. FREY, 1998, p. 77). Le système d'évaluation traditionnelle est fondé sur la reproduction exacte des savoirs prédéfinis ainsi que sur l'immédiateté - le programme est coupé en « tranches » et il y a l'évaluation de chaque tranche. La « performance », dans la pédagogie de projet, est « la productivité qui naît de la coopération d'un nombre d'individus dans un certain cadre d'activités » (cf. FREY, 1998, p. 66).³⁰ Par conséquent, comment pourrions-nous évaluer les apprenants, si nous pratiquons la pédagogie de projet, méthode qui ne met pas l'accent sur « les performances » de type classique et qui propose, de plus, une double évaluation : du produit fini et du processus de la production ?

Un autre obstacle qui se dresse : les spécialistes du projet, comme Frey et Bordallo, par exemple, considèrent que les résultats positifs de la pédagogie de projet ne peuvent pas être bien distingués tout de suite après la mise en œuvre de la méthode ; ce n'est que plus tard que l'on pourrait probablement les constater. Bordallo souligne que dans la pédagogie de projet « l'apprentissage par la découverte peut s'avérer long et coûteux » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 74). Les recherches effectuées.³¹ selon Frey, ont évalué l'efficacité des méthodes actives — proches de la pédagogie de projet — tout de suite après la réalisation du projet. Frey souligne que nous ignorons quels pourraient être les résultats de ces méthodes, au niveau des compétences acquises, dans un temps lointain, trois ou six mois plus tard (cf. FREY, 1998, p. 76).

³⁰ Les citations sont traduites du texte grec.

³¹ Cf. KOSKENNIEMI, 1978 ; HERTZ-LAZAROWITZ / SHARAN, 1980.

En approfondissant, on trouvera d'autres problèmes qui entravent la mise en œuvre de la méthode : celui de l'équipement des écoles, ou bien celui de la formation des enseignants. Toutes ces questions et d'autres, qui ont surgi au fil de notre recherche vont nous préoccuper dans l'interprétation de notre recherche, où nous discuterons surtout les limites de la méthode telle que nous l'avons pratiquée en FLE.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre général de la pédagogie de projet. Le recours à l'histoire du projet dans le domaine de l'éducation, nous a amenée à constater que l'idée de la pédagogie du projet, « rendre l'élève acteur de ses apprentissages », s'est exprimée par les pédagogues dès le début du siècle. Puis, l'étude des différentes définitions et des prises de position des spécialistes de la pédagogie de projet, nous a conduite à faire ressortir les éléments essentiels et les caractéristiques de la méthode, tant sur le plan théorique que pratique. Ainsi, sur le plan théorique, la pédagogie de projet est avant tout une méthode active qui, pour sa bonne réalisation, fait appel à d'autres pédagogies : la pédagogie coopérative, la pédagogie différenciée, la pédagogie par objectif et la pédagogie de contrat. L'idée centrale de cette méthode, fondée sur la motivation des apprenants, est que l'élève « actif » se mobilise pour construire son propre savoir, ce qui donne du sens à ses apprentissages. La pédagogie de projet suscite le travail sur des objectifs de type différents : de maîtrise (cognitifs), de transfert (transversaux) et d'expression (comportements, attitudes, valeurs pédagogiques), qui se développent dans l'action à l'aide d'un enseignant-facilitateur. Sur le plan pratique, à partir de leurs intérêts et de leurs besoins, les apprenants, à l'aide des supports et des ressources tirés de l'environnement, sont invités, dans un temps donné, à réaliser des tâches dans le but d'arriver à une réalisation concrète, une production finale socialisée. Durant ce processus, apprenants et enseignants suivent une méthodologie concrète, qui les aide à bien organiser et à programmer le travail, tenant compte des conditions du milieu et surtout des objectifs qu'ils ont l'intention d'atteindre. Mais surtout, nous avons jugé nécessaire de nous référer aux psychologues, Piaget, Vygotski et aux théoriciens du conflit socio-cognitif, qui ont valorisé par leurs thèses les méthodes actives. Nous avons, ainsi, essayé d'établir des liens entre leurs théories et la pédagogie de projet, méthode active qui met l'accent sur la construction du savoir et sur l'organisation socio-cognitive des situations pédagogiques. Enfin, il nous a paru indispensable de souligner les dérives et les limites de la méthode, afin d'éviter des excès et des échecs dans sa réalisation.

4. Différentes phases de la pédagogie de projet : modèle adopté

Dans ce chapitre, nous allons tenter de préciser une méthodologie de réalisation de projet. Nous présenterons, d'abord, les différentes phases de la méthode, telles qu'elles sont décrites par le spécialiste du projet, Boutinet (1999) ; puis, nous allons décrire notre propre modèle adapté en FLE, élaboré à partir de celui de Boutinet, dont nous avons gardé les lignes directrices. D'après Boutinet, « la pédagogie de projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet » (BOUTINET, 1999, p. 217). L'auteur analyse ces deux temps de la façon suivante :

L'amont du projet représente

- le diagnostic de situation qui fait appel à des outils appropriés permettant d'appréhender la situation dans ses différents aspects, avec suffisamment d'objectivité ;
- la négociation qui prolonge le diagnostic et qui se fait à propos des objectifs d'action susceptibles d'émerger de ce diagnostic et conduit à leur hiérarchisation en fonction de ce qui peut paraître pertinent ;
- le descriptif des moyens à utiliser pour réaliser ces objectifs.

L'aval du projet consiste en

- la planification des différentes activités à réaliser et la définition des délais dans lesquels ces activités doivent être terminées ;
- la réalisation proprement dite du projet, réalisation vécue au jour le jour avec ses choix, ses retours en arrière, ses avancées ;
- l'évaluation terminale du projet selon les modalités et les critères préalablement définis (cf. BOUTINET, 1999, p. 217).

Au modèle ci-dessus, dont nous avons respecté les lignes directrices, nous avons ajouté d'autres éléments, afin de pouvoir mieux décrire les différents moments de l'action de la pédagogie de projet et de passer de façon plus claire à sa pratique, dans nos classes de FLE. Ainsi, nous avons retenu une première étape « naissance du projet », c'est l'étape initiale,

correspondant au premier temps-*amont du projet* -. Les trois autres étapes « structuration », « réalisation », « évaluation » correspondent à celles du deuxième temps, *l'aval du projet*.

Nous présentons notre modèle :

<i>LA NAISSANCE DU PROJET</i>	<p>Pendant cette étape il faudra :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élaborer le diagnostic de la situation (faire une analyse de la situation et des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources) ; • Définir le projet (préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini) ; • Déterminer la stratégie (faire un choix des méthodes et des moyens à utiliser).
<i>LA STRUCTURATION DU PROJET</i>	<p>Pendant cette étape il sera indispensable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'affiner le projet : déterminer le contenu des tâches / activités ; • de planifier le projet : programmer les tâches à réaliser en évaluant les besoins et les moyens / établir un planning / répartir le travail entre participants.
<i>LA REALISATION DU PROJET</i>	<i>C'est la phase de la mise en œuvre du projet.</i>
<i>L'ÉVALUATION DU PROJET</i>	<p><i>Il s'agit d'une évaluation à trois niveaux :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • apprentissages • démarche • production finale

Tableau 2 : Synopsis du modèle adopté

Nous présentons de façon détaillée les différentes étapes.

4.1. *Naissance du projet*

Pendant cette première phase, nous devons élaborer le diagnostic de la situation, puis, définir le projet et enfin, déterminer notre stratégie.

4.1.1. Elaborer le diagnostic de la situation

L'analyse de la situation nous permettra d'identifier les contraintes, les ressources de l'environnement, les dysfonctionnements et les problèmes observés, ainsi que les désirs, les aspirations, les inclinations des participants :

« Elle nécessite qu'on lui consacre un certain temps dans la mesure où il va s'agir d'identifier les différents paramètres à partir desquels sera pensé et conçu ledit projet. Elle est essentielle pour empêcher toute dérive du projet. » (BOUTINET, 1999, p. 259)

En utilisant le diagnostic comme outil pour analyser la situation, on aura tout intérêt à dissocier « le diagnostic externe » du « diagnostic interne » : le diagnostic externe fait porter l'attention sur l'environnement des acteurs, les menaces et opportunités que recèle cet environnement, les zones d'incertitude qui seraient à exploiter ; le diagnostic interne vise à ce que les acteurs en présence s'interrogent sur eux-mêmes, sur leurs intentions, le mode d'organisation qu'ils se donnent, en un mot, tout ce qui constitue leurs forces et leurs faiblesses (cf. BOUTINET, 1999, p. 260).

Avant d'entreprendre un projet, il est primordial de connaître la réalité de l'établissement et de la classe : « Toute démarche de projet s'appuie sur la réalité de la classe, de l'établissement et de la capacité d'explorer les opportunités » (CHRISTIN, 1997, p. 25).

Dans un diagnostic externe, nous nous posons des questions sur les possibilités et les disponibilités que nous avons, ainsi que sur les ressources en personnes et en moyens. Par exemple : est-il possible de faire des sorties ? Est-il possible d'inviter des personnalités à l'école ? Peut-on organiser des échanges scolaires ? Quelles sont les intentions du directeur de l'école, des collègues, des parents d'élèves ? Quel est le matériel pédagogique à notre disposition ? Y a-t-il à l'école un poste vidéo, un projecteur, des diapos, des ordinateurs, un CDI, l'Internet... ?

Dans un diagnostic interne, nous nous posons des questions sur les motivations ou l'absence de motivation des élèves, sur leurs caractéristiques, leurs intérêts et leurs besoins : « Pour mieux connaître le profil de départ d'un groupe de formés, il est utile de disposer

d'informations sur son histoire antérieure ou sur son activité actuelle » (BARBIER, 1991, p. 207). Par exemple : quelles sont les forces et les faiblesses des élèves ? quelles sont leurs matières préférées ? leurs goûts ? leurs intérêts ? leurs passe-temps ? Qu'est-ce qu'ils aiment faire ? Quelles sont leurs habitudes de travail ... ?

A la question : « quelles sont leurs connaissances déjà acquises dans telle discipline ? », nous pouvons répondre après avoir fait un bilan des connaissances au début de l'action, évaluation diagnostique. Ce bilan servira à faire le point sur les acquisitions des élèves par rapport aux pré-requis de la discipline et aidera à repérer leurs difficultés dans les domaines des savoirs et des savoir-faire. A partir de ces résultats l'enseignant sera en mesure d'organiser ses objectifs, ses séquences d'enseignement.

Pour conclure, nous citons Barthelemy, qui souligne la nécessité de l'analyse de situation pour éviter les dérives dans une mise en œuvre de pédagogie de projet :

« L'analyse de situation demande à son auteur d'interroger son environnement pour l'aider à identifier les différents paramètres qui peuvent lui éviter toute dérive. En d'autres termes, avoir les bornes pour mieux évaluer la situation, les aspects positifs, les insuffisances, mieux identifier les opportunités existantes et déjà celles que l'on va privilégier. » (BARTHELEMY, 1996, p. 55)

Boutinet propose le confectionnement d'une grille d'analyse qui permet d'explorer la situation de façon plus méthodique. Nous n'avons pas trouvé dans notre bibliographie de grille-modèle. Chaque auteur fabriquera sa grille selon ses priorités dans l'évaluation. Il sera nécessaire de prévoir une évaluation des différentes compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

4.1.2. Définir le projet

Après l'analyse de la situation, nous pouvons préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée et le produit fini du projet.

4.1.2.1. *Thème*

Comment faire le choix du thème du projet ? Une liste, avec des thèmes qui peuvent intéresser et motiver les élèves, peut être proposée par le professeur, et à la suite d'une discussion en classe, la liste peut être transformée selon leurs intérêts. D'après Bastin et Roosen :

« Le thème est choisi par le groupe des élèves sur la base d'un mouvement d'intérêt. C'est un choix démocratique, réalisé au cours d'une animation où les élèves et l'enseignant manifestent le désir de mener ensemble, une action précise. » (BASTIN / ROOSEN, 1990, p. 83)

Finalement, les élèves décident de s'occuper du sujet qui les motive le plus. Mais souvent, ils sont bloqués devant un choix. Le rôle du professeur est de créer un milieu riche en stimuli et de les aider à prendre une décision. Cela ne s'oppose pas aux principes de la pédagogie de projet. Au contraire, comme il est signalé par Chryssaphidis, tout cela est prévu dans le rôle « facilitateur » du professeur (cf. CHRYSSAPHIDIS, 1998, p. 15).

En aucun cas, le professeur ne doit imposer le sujet de son choix : « ...le choix collectif est capital. L'adhésion et la mobilisation de tous sont les garants de la réussite » (BASTIN / ROOSEN, 1990, p. 84). Dans le cas où c'est l'enseignant qui propose le sujet, il faut que les participants se mettent d'accord sur ce choix, pour le projet réussisse.

4.1.2.2. Public

Quels sont les acteurs, quel est le public d'un projet ? Selon la typologie de Christin, s'il s'agit d'un projet « fermé », il porte sur la classe elle-même. Dans ce cas, le professeur organise un projet avec les élèves de sa classe. Si le projet est « ouvert », il porte sur plusieurs classes, voire sur l'environnement de l'école. Le projet peut être « disciplinaire », il porte sur la discipline, ou « interdisciplinaire », il porte sur plusieurs disciplines ; il y a alors une collaboration entre les professeurs des spécialités différentes (cf. CHRISTIN, 1997, p. 24).

Pour la réalisation d'un projet, il peut y avoir aussi des acteurs « périphériques facilitateurs » qui manifestent un engagement partiel dans le projet. Ce sont des personnes-ressources pour l'équipe de pilotage, par les aides et conseils qu'elles prodiguent.

4.1.2.3. Lieu

Quel est le lieu de travail de l'équipe ? Les élèves travaillent dans leur salle de classe ou dans divers locaux, au sein même de l'école (salle d'informatique, salle de musique, de théâtre...) ou à l'extérieur de l'école (bibliothèques, musées...). Souvent des visites sont prévues dans des endroits tels que musées, théâtres, usines, centres culturels etc., afin que les élèves puissent s'imprégner du milieu convenant à leur thème.

4.1.2.4. Objectifs

Quels sont les objectifs du projet et comment les définir ? La définition des objectifs n'est pas une tâche facile. D'après Houlon et Tremolières, elle implique :

- que l'on distingue d'une part les finalités, lignes directrices d'un système éducatif (par exemple : développer l'autonomie de l'élève), d'autre part les objectifs généraux, résultat escompté d'un apprentissage complet (par exemple : l'élève saura utiliser l'orthographe) et enfin les objectifs opérationnels, résultats ponctuels qu'il faudra obtenir pour gravir une étape dans la réalisation de l'objectif général (par exemple : l'élève sera capable d'utiliser l'imparfait) ;
- que l'on décrive le contenu de l'intention pédagogique ;
- que l'on mentionne les conditions dans lesquelles l'activité s'exercera ;
- que l'on prévoie des critères qui serviront à évaluer le résultat ;
- que l'on prévoie aussi des critères qui serviront à évaluer la démarche, le processus de travail ; il s'agit des évaluations intermédiaires, sur tel ou tel type d'activité impliquée par le projet (cf. HOULON / TREMOLIERES, 1996, p. 47).

Pour préciser les objectifs généraux (le but) d'un projet, il faut répondre aux questions : « Quel est son objet ? Quelle est la raison de sa réalisation ? »

Pour préciser les objectifs opérationnels, il convient de rappeler la caractérisation de Mager: « Un objectif est la description d'un ensemble de comportements dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent. Un objectif décrit donc une intention plutôt que le processus d'enseignement lui-même » (cf. MAGER, 1990, p. 5). Mais comment faire pour passer des intentions à la définition des effets attendus chez l'élève ?

« Définir des objectifs pédagogiques, c'est essayer de dépasser la simple description des contenus de l'enseignement, pour mettre en évidence les opérations auxquelles ceux qui apprennent doivent être capables de se livrer à propos des contenus. » (PELPEL, 1993, p. 13)

A quelles conditions un objectif est-il opérationnel ? Un objectif est opérationnel lorsqu'il est utilisable, c'est-à-dire communicable en des termes non ambigus. Il doit faire l'objet d'une communication sans sous-entendu ou malentendu entre le professeur qui organise l'apprentissage et l'élève qui réalise l'apprentissage. Mais il est aussi opérationnel, dans la mesure où ce qu'il décrit est une opération que l'apprenant doit être capable d'ef-

fectuer. On peut donc définir un objectif opérationnel (certains auteurs disent aussi spécifique ou opératoire) comme une capacité acquise par l'apprenant, au cours ou au terme d'un apprentissage. Il s'agit de définir ce que l'élève doit être capable de faire et dont il n'était pas capable auparavant. Les conditions les plus importantes qui permettent à l'objectif d'être effectivement opérationnel, selon Pelpel, sont les suivantes :

a) l'objectif est toujours formulé en fonction de celui qui apprend et non en fonction de celui qui enseigne. La formulation d'un objectif commence donc par : « l'étudiant, l'élève, l'apprenant *sera capable de...* » car c'est à lui que l'on s'intéresse et à sa capacité nouvelle d'acquérir.

b) l'objectif doit être spécifique, c'est-à-dire que la capacité en question doit être exprimée par un verbe qui ne permet pas diverses interprétations, qui soit univoque et précis.

c) le résultat attendu doit être décrit sous la forme d'un comportement observable ; s'il s'agit de comprendre quelque chose, il faut décrire le comportement qui va révéler que l'élève a compris, qui va indiquer qu'il a atteint l'objectif (cf. PELPEL, 1993, p. 10).

Rendre les objectifs opératoires ne serait pas suffisant. Il est également important de formuler leur classement logique, systématique et hiérarchique, fondé sur des principes explicites de sélection. La taxinomie de Bloom utilise deux modes de classification : une par domaine et, à l'intérieur de chaque domaine, une classification par niveau, qui va du plus simple au plus complexe. Les trois domaines dont il est question sont :

a) le domaine cognitif, qui concerne les différents modes d'acquisition des connaissances et les différentes manières de les utiliser ;

b) le domaine affectif, qui concerne la façon de réagir de l'individu par rapport à son environnement, ses choix, ses goûts, ses attitudes ;

c) le domaine psycho-moteur, qui concerne la maîtrise du corps et l'apprentissage du geste.

Cette classification a été vivement critiquée : « Scinder les trois domaines originellement confondus est artificiel et risque de privilégier le cognitif au détriment de l'affectif et du psycho-moteur » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 70). D'où la proposition de plusieurs théoriciens d'utiliser des taxinomies d'objectifs intégrées. Celle que Bordallo et Ginestet utilisent dans des projets pédagogiques en français et en économie, et celle que nous proposons aussi pour le projet pédagogique en FLE, est empruntée à Eisner, reprise plus tard par Landsheere (1978). Elle distingue trois types d'objectifs :

a) *les objectifs de maîtrise* : ce sont les objectifs spécifiques (savoirs propres) à

chaque discipline, qui portent sur un univers totalement connu et a fortiori totalement prévu. Ce sont ceux qui, portant sur un domaine que l'on peut facilement circonscrire, permettent une description complète et exhaustive du comportement attendu. Un exemple d'objectifs de maîtrise serait : appliquer les règles d'accord du participe passé. Les objectifs de maîtrise tendent à susciter des résultats d'apprentissage homogènes, sinon à un même moment pour tous les élèves, du moins à des moments différents (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 71).

b) *les objectifs de transfert* : ils correspondent à des situations dans lesquelles le type d'activité reste sensiblement le même, mais le type d'objet, de contenu ou de contexte auquel elle s'applique, peut changer (cf. BARBIER, 1991, p. 179). Il s'agit d'utiliser des connaissances ou des compétences pour résoudre un problème nouveau. Il n'est plus question de reproduire mais d'appliquer. Il y a sans doute plusieurs solutions possibles et une personnalisation de la réponse. On ne peut pas prédire toutes les situations. Des comportements appris dans un cadre donné devront s'appliquer à un autre. A titre d'exemples d'objectifs de transfert : prendre des notes, se documenter, appliquer des consignes, comparer des données.

c) *les objectifs d'expression* : ils décrivent une situation éducative dans laquelle les élèves doivent travailler : problèmes à résoudre, tâches à effectuer, etc. Ce qui doit être appris n'est donc pas précisé : on invite à explorer, à réfléchir... On ne poursuit pas l'homogénéité des réponses, mais leur diversité. L'accent n'est pas mis sur le produit, mais sur la situation qui doit lui donner naissance. Selon Barbier, quand on parle des objectifs d'expression, on parle moins d'activités à accomplir que de problèmes à résoudre. Ainsi, plusieurs solutions peuvent être adoptées sans que l'une s'impose obligatoirement. On parle encore de créativité ou d'invention de comportements nouveaux, le meilleur exemple étant probablement la capacité d'élaboration du projet (cf. BARBIER, 1991, p. 179).

Presque tous les classements qui préservent l'unité de celui qui apprend déterminent trois niveaux d'apprentissage. Des études faites sur la façon dont les enseignants planifient montrent que spontanément ils utilisent eux-mêmes les trois plans de manière intégrée (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 73).

Quel est le rôle des objectifs dans la réalisation d'un projet pédagogique ? Dans la pédagogie de projet, les objectifs ne sont plus le centre du dispositif, mais seulement l'un des éléments, élément régulateur de l'action à entreprendre, élément certes important, mais à condition d'être restitué dans le contexte qui lui donne sa pertinence. Les objectifs à déterminer doivent émerger du diagnostic de la situation pédagogique, inventaire des contraintes et des possibilités d'action, ainsi que des finalités et du programme à appliquer. Un projet repré-

sente un compromis entre « le possible » de la situation et « le souhaitable » des finalités (cf. BOUTINET, 1999, p. 261), entre « le réel » de la situation – caractéristiques des élèves, contraintes, ressources –, et le « souhaitable » programmes, objectifs d'apprentissage, finalités, buts de l'institution (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 69).

Après une négociation entre partenaires (enseignant(s) - élèves), il est important de retenir un nombre restreint d'objectifs selon une volonté de mettre l'accent sur des points précis. L'enseignant doit se poser ces questions : qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? Qu'est-ce que mes élèves doivent être capables de faire ou d'accomplir pendant et après la réalisation du projet ?

4.1.2.5. Supports

Après l'analyse de la situation et la définition des objectifs, l'enseignant connaît ses possibilités et ses limites, ainsi que les possibilités et les limites des apprenants. Il peut les mettre en contact avec les ressources disponibles, personnes / moyens. Il sait ce qu'il peut leur proposer et leur offrir et leur donner ainsi la possibilité d'une immersion dans un milieu concernant le sujet. Les élèves vont se mettre en situation active et ils vont collecter des données, des informations, des sensations, des impressions. L'enseignant peut les mettre en contact avec une documentation concernant le sujet : revues, journaux, livres, encyclopédies, photos, CD ROM, Internet... Il peut organiser des projections, des sorties, des visites d'endroits enrichissants (CDI, bibliothèques, musées, usines...), des rencontres avec des personnes-ressources, des correspondances avec des élèves d'autres écoles dans le pays même ou d'autres pays, des échanges.

Durant cette phase de contact, d'immersion, il convient d'ouvrir aux élèves le maximum de voies pour qu'ils s'initient au thème, et se posent des questions. Cette phase de prise de contact est très importante pour déclencher les motivations des participants du groupe.

Pour qu'elle fonctionne comme une réelle découverte, elle doit :

- mettre les participants en situation active,
- leur donner la possibilité d'une imprégnation d'un thème, d'un milieu,
- permettre à l'individu de s'impliquer (ici et maintenant),
- laisser jouer la découverte, provoquer la curiosité.

Cette étape doit être vécue sans se préoccuper de l'action ultérieure, de manière à ce

que les participants mettent en jeu leur créativité. Des consignes simples peuvent être données aux élèves comme : cherchez, allez partout, regardez, notez, ramassez, récoltez. Les élèves savent d'avance que ce matériel ne sera pas utilisé dans sa totalité. Or cette démarche de la pédagogie de projet est insécurisante. Il se peut en effet que les représentations mentales se trouvent en contradiction avec la réalité rencontrée. Mais cette phase de déstabilisation est souvent nécessaire. Elle amène les participants à trouver des solutions d'équilibre et à avancer des propositions, si la confiance est suffisamment instaurée pour éviter le phénomène de refus.

La phase de contact invite les élèves à « être dedans » de façon active, à explorer, découvrir, prendre plaisir, vivre des émotions, éveiller leur curiosité, être impliqués, rencontrer des gens, évoluer par le biais de nouvelles expériences et être motivés (cf. RESEAU ECOLE ET NATURE, 1996, p. 61 ; TARATORI-TSALKATIDOU, 2002, p. 74).

Par la suite, dans une phase de négociation, professeur et élèves doivent faire le choix du support. Il n'est pas facile de demander aux élèves d'éliminer ce qu'ils ont apprécié et choisi. Il faudra leur apprendre à entrer dans la logique d'un apprentissage préalablement défini. Ce qui compte, dans ce cas-là, c'est que cette définition ait eu lieu auparavant en négociation avec eux. Ils vont alors trier et classer leurs documents selon les besoins de « leur projet ». Ce seront eux qui vont décider, à l'aide du professeur, ce qui ne va pas et c'est ainsi qu'ils accepteront plus facilement de se limiter.

4.1.2.6. Durée

Quelle pourra être la durée de l'action pédagogique ? Les projets peuvent être à court, à moyen ou à long terme. Selon Christin (1997), un « petit » projet, sur une unité, peut durer par exemple une semaine, un « grand » projet peut durer une année, mais il y a aussi des projets d'un trimestre (cf. CHRISTIN, 1997, p. 24). Selon Frey, un projet « à court terme » peut durer quelques heures, un projet « à moyen terme », d'un jour à une semaine, un projet « à long terme », d'une semaine à une année ou plus (cf. FREY, 1998, p. 14). Quel est le temps idéal pour un projet ? Un projet à très court terme perdra ses qualités de projet, au profit de contraintes à gérer. Un projet à très long terme sera confronté à la gestion d'un temps insaisissable. D'où la nécessité de fixer des projets à moyen terme, surtout lorsque l'on s'adresse à des adolescents (cf. BOUTINET, 1999, p. 210). L'ampleur temporelle d'un projet pédagogique est dépendante de l'âge des enfants, des capacités de chaque groupe de gérer la durée (au même âge, il y a parfois des élèves qui se projettent plus ou moins dans l'avenir),

des rythmes qui ponctuent l'année scolaire (vacances, examens, statut des trimestres...) et des intentions mêmes des enseignants.

4.1.2.7. Produit fini

Quelle sera la forme finale du projet ? Exposition, dossier, spectacle, voyage... ? C'est le moment de faire l'esquisse éventuelle d'une production finale, et de discuter la forme possible du produit fini.

4.1.3. Déterminer une stratégie

Après l'analyse de la situation et la définition du projet, il est nécessaire de déterminer une stratégie, de faire le choix des méthodes et des moyens à utiliser pour réaliser nos objectifs. Issu d'un compromis satisfaisant entre le possible et le souhaitable, le projet devra justifier de sa faisabilité. C'est cette faisabilité que la stratégie va justement concrétiser :

« Cette stratégie vise à transformer la situation initiale dans le sens des objectifs voulus. Elle réside dans le choix d'un certain style d'action, d'une façon de procéder ; pour le faire, elle doit prendre en compte des obstacles perçus, le coût pour contourner ou surmonter ces obstacles [...]. Elle constitue l'ensemble des décisions conditionnelles définissant les actes à accomplir en fonction de toutes les circonstances susceptibles de se présenter dans le futur [...]. Elle fera par ailleurs l'inventaire des différents moyens à prendre et de ce qu'ils impliquent pour se les approprier [...]. Le choix stratégique est toujours fait en fonction d'une double référence : le projet entrevu, la situation analysée. » (BOUTINET, 1999, p. 262)

Il est évident que l'enseignant doit avoir une certaine expérience pour choisir la structure la mieux adaptée, pour déterminer la stratégie convenable à chaque fois à son public et aux conditions présentes.

4.2. Structuration du projet

Pendant cette deuxième phase, nous devons affiner le projet, c'est-à-dire déterminer le contenu des tâches ; ensuite planifier le projet, c'est-à-dire programmer les différentes tâches.

4.2.1. Affiner le projet

Dans un premier temps, il sera nécessaire de faire un inventaire d'activités (tâches) à proposer aux élèves, qui vont nourrir le projet et qui seront susceptibles de permettre l'acquisition des objectifs préalablement définis. Dans une situation de négociation, enseignant et élèves vont déterminer ensemble le contenu des activités, participer à la construction du projet. En effet en faire un projet commun, participer aux prévisions pour sa réalisation, c'est s'approprier le projet : « Pour que le projet soit le projet de chacun, l'appropriation doit être le fait de chaque personne. Il n'y a pas de projet commun sans appropriation individuelle de l'objectif et du contenu » (RESEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, p. 75).

4.2.2. Planifier le projet

Après avoir déterminé le contenu, il s'agit d'ordonner dans le temps les différentes activités. La planification des tâches est une nécessité pédagogique. Elle se situe au début de l'ensemble des opérations indispensables pour la réalisation d'un projet. Il est difficile de s'embarquer dans un projet sans fil conducteur et sans itinéraire préalablement défini. L'élève ainsi que l'enseignant ont besoin d'organisation, de rigueur, de logique : « La planification est un futur désiré entrevu à travers les moyens perçus pour y parvenir » (BOUTINET, 1999, p. 264). Planifier les actions qui vont mener au projet va permettre de déterminer les délais propres à chaque tâche. De plus, parmi toutes les actions, il s'agit de déterminer celles qui demandent le plus de temps. En d'autres termes, c'est évaluer la marge de liberté dont nous disposons pour réaliser le projet.

Pour programmer les différentes activités, plusieurs outils et méthodes de planification sont proposés, parmi lesquelles les méthodes PERT, GANTT, PERL (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993 p. 37). D'après Boutinet, les techniques de programmation telles que PERT (cf. POGGIOLI, 1977), mettant explicitement en évidence les étapes et leurs objectifs respectifs, pourront s'avérer les plus utiles. La technique PERT (*Programme Evaluation and Technique Review*) est née aux Etats-Unis en 1954 lors de la réalisation du projet Polaris (construction de la fusée du même nom) ; depuis, son utilisation s'est étendue à d'autres domaines. Elle consiste à mettre en ordre plusieurs tâches, qui, par leur dépendance et leur chronologie, concourent toutes à la réalisation du projet.

D'après Boutinet, il s'agit de :

- faire la liste des tâches à réaliser,
- classer les tâches dans un ordre logique,
- déterminer les tâches du début et de la fin du projet,
- évaluer la durée probable de réalisation de chacune,
- repérer celles qui peuvent être concomitantes (cf. BOUTINET, 1999, p. 265).

En effet, les opérations composant un projet ne peuvent pas être seulement désignées et décrites. Elles doivent être articulées entre elles selon une logique d'ensemble, qui permettra la production du résultat final attendu. En fait, une opération n'a d'intérêt qu'en fonction de sa liaison avec d'autres opérations et de sa contribution au résultat final.

Après avoir programmé les tâches et effectué un planning, il faut entreprendre une répartition du travail entre les participants, organiser des sous-groupes, distribuer des rôles aux participants de chaque groupe.

4.3. *Réalisation du projet*

Durant cette phase, il faudra réaliser les productions prévues, aller des tâches au produit fini. Cette étape marque le passage de l'idée de l'action à sa réalisation. Réaliser le projet, c'est enfin se confronter avec le réel. Cette confrontation va souvent apporter des informations nouvelles mettant en évidence le fait qu'il faille revoir ses intentions initiales. C'est ce que Boutinet appelle « la gestion des écarts » (cf. BOUTINET, 1999, p. 265). Dans la réalisation d'un projet, il peut souvent y avoir des décalages entre ce qui a été projeté et ce qui sera par la suite concrétisé. Il y a des imprévus auxquels il faut faire face, des obstacles à surmonter, de nouvelles décisions à prendre. Il faut être réaliste et toujours essayer de s'adapter aux circonstances de la situation. Nous devons être capables d'affronter une évolution des objectifs initiaux, dans le sens d'une réduction, de même d'accepter parfois l'insertion de nouveaux objectifs. De plus, nous devons être capables d'affronter des moments de découragement, voire de déception, de conflits au sein des groupes. Le projet sera bien « géré », si l'on est soucieux de vouloir suivre les actions engagées pour faire état de l'avancement, d'analyser les difficultés rencontrées afin de mettre en oeuvre les correctifs nécessaires. D'après Lestage et Belmas, l'objectif central de mise en œuvre d'un projet est « de rendre explicites les enjeux d'enseignement du groupe-classe et de les déterminer dans le temps » (LESTAGES / BELMAS, 2002, p. 25).

4.4. *Évaluation du projet*

Pendant cette phase il faudra faire une évaluation à trois niveaux, (évaluation des apprentissages, évaluation de la démarche, c'est-à-dire du processus de travail, évaluation de la production finale), en pratiquant plusieurs types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Le rôle essentiel de l'évaluation dans la pédagogie de projet est de chercher à apprécier les écarts entre ce qui est escompté et ce qui est atteint. Pour Boutinet, l'évaluation consistera à évaluer :

- l'efficacité du projet à travers les objectifs d'action, atteints ou non,
- l'efficience du projet à travers les ressources utilisées et les résultats qu'elles ont permis d'atteindre,
- la cohérence entre les objectifs fixés au départ et les actions réalisées,
- la pertinence entre cette cohérence recherchée et l'environnement du projet (cf. BOUTINET, 1999, p. 266).

Dans la pédagogie de projet l'évaluation accompagne toute pratique. Elle n'en est pas seulement la phase terminale. A travers différentes évaluations ponctuelles / intermédiaires, la pratique prend nettement mieux conscience de ce qu'elle fait. L'évaluation est l'appréciation de l'écart existant entre les objectifs initiaux, établis collectivement et les réalisations effectives. Elle sert de guide pour le projet tout au long de sa réalisation pour éviter au maximum les dérives en cours de réalisation. Selon Boutinet, « l'évaluation d'un projet ne peut se limiter à l'utilisation d'un seul critère. Elle est toujours multicritériée, respectant en cela la complexité du projet » (BOUTINET, 1999, p. 266). Bru est du même avis. D'après lui, une simple évaluation des résultats ne peut pas être suffisante :

« L'évaluation ne peut se réduire à la seule mesure des résultats des élèves. Certes, on peut toujours affirmer que ces résultats sont bien la conséquence des conditions d'apprentissage organisées au niveau du sous-système de production des démarches didactiques ; pourtant rien n'est moins sûr. La seule prise en compte des résultats terminaux ne suffit pas, car rien ne prouve que ces résultats sont le simple effet de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école [...]. L'évaluation sommative (évaluation du produit) par comparaison des résultats attendus et des résultats réalisés ne peut prendre tout son sens qu'à partir des informations recueillies grâce à l'évaluation (souvent formative) des processus, c'est-à-dire, à partir d'une connaissance quantitative mais surtout qualitative de l'interaction entre propositions didactiques et démarches d'apprentissage des élèves. » (BRU / NOT, 1991, p. 116)

Dans un projet, il est important de savoir non seulement quelles sont les conditions

qui conduisent l'élève à l'erreur mais encore celles qui lui permettent de la dépasser. De même, il est important d'évaluer les comportements au sein du groupe, la pertinence des recherches, le soin apporté à telle ou telle étape de la réalisation. Dans la pédagogie de projet l'évaluation est diverse (diagnostique, formative, sommative) et se fait sous la forme d'un processus continu à trois niveaux. Elle porte sur les apprentissages, la démarche – processus de travail –, la production finale.

Différents types d'évaluation :

L'évaluation diagnostique est orientée vers le futur et permet à l'élève et à l'enseignant de diagnostiquer les acquis et les difficultés de l'élève. Elle vise à comparer les capacités /connaissances actuelles des apprenants avec ce qui leur sera nécessaire ensuite, de manière à remédier préalablement à leurs lacunes, à les préparer au travail qui les attend :

« C'est un bilan des connaissances au début d'action qui nous permet de connaître les acquis, de définir les pré-requis, d'ordonner des objectifs transversaux, de maîtrise et de transfert, d'orienter les enseignants et les élèves. Elle a une fonction pédagogique. » (CORRIOL / GONET, 1994, p. 75)

L'évaluation diagnostique peut être réalisée au début du projet, mais, selon sa durée, elle peut être aussi pratiquée lors de moments clés, intermédiaires, afin de remédier à d'éventuels blocages.

L'évaluation formative est orientée vers le présent et vise à réguler en cours de route les démarches de l'enseignement et d'apprentissage. Elle prend place tout au long du processus éducatif, permet d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours, pour améliorer les conditions d'apprentissage. Grâce à l'évaluation formative la personne en formation s'informe sur la distance qui la sépare de l'objectif visé et sur les difficultés qu'elle rencontre. « Elle permet d'aider la personne en formation à savoir ce qu'elle sait, à comprendre ce qui fait qu'elle ne comprend pas, à déterminer ce qu'il lui faut apprendre » (VIALLET / MAISONNEUVE, 1984, p. 27). Grâce à l'évaluation formative, l'enseignant vérifie la progression des élèves vers un objectif, et s'informe sur la manière dont le projet est perçu par ses élèves ; il peut ainsi le modifier et l'adapter à leurs besoins.

L'évaluation formative offre l'avantage de :

- prendre conscience des acquis,

- remettre en question les objectifs de départ,
- découvrir les causes des échecs,
- faire apparaître les limites de certains résultats,
- relever des questionnements et de nouvelles demandes de la part des participants,
- améliorer les stratégies, les conditions d'apprentissage.

L'évaluation formative par son rôle pédagogique permet aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant de réfléchir sur des modifications nécessaires qui pourraient améliorer le niveau de l'apprentissage et de la production. Dans ce type d'évaluation l'erreur est une étape de l'apprentissage et non une faute ou un échec. Elle permet de déterminer les obstacles à franchir et la meilleure façon de les aborder.

L'évaluation sommative est orientée vers le passé et s'intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux. Elle consiste à vérifier au terme du cursus d'apprentissage dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints. Elle permet de fournir un bilan du niveau ou des acquisitions des élèves et de prendre des décisions à la fin d'un enseignement ou d'un apprentissage. Dans la pédagogie de projet, l'évaluation sommative s'attache à faire la somme des acquis en fin de projet et un bilan des travaux pour la production finale. Rien n'interdit de prévoir des évaluations sommatives intermédiaires (à des moments clés, préalablement négociés avec les élèves), qui ont l'avantage d'insérer mieux le projet dans le programme et dans le cursus scolaire qui demande des notes. De telles évaluations pourraient sécuriser l'administration, les parents, les élèves eux-mêmes, voire les enseignants.

Évaluation à trois niveaux :

Dans la pédagogie de projet nous évaluons les apprentissages, la démarche – processus de travail – ainsi que la production finale.

L'évaluation des apprentissages se fait au début (diagnostique), en cours (formative ou sommative) et à la fin (sommative) de l'action pédagogique. Dans l'évaluation des apprentissages, nous évaluons les savoirs (objectifs de maîtrise : connaissances, concepts), les savoir-faire (objectifs de transfert : capacités, pratiques, méthodes), les savoir-être (objectifs d'expression : comportements, attitudes, motivations).

L'évaluation de la démarche se fait au cours (formative) et à la fin (sommative) de l'action. Évaluer la démarche – le processus de travail – c'est évaluer :

- la pertinence des méthodes, des lieux, de la durée ;

- l'adéquation de l'encadrement à la situation ;
- la pertinence des actions et des moyens ;
- l'efficacité du travail en groupe (cf. RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 1996, p. 99).

L'évaluation de la production se fait à la fin du travail (sommatif). Pour évaluer la production, sa qualité et sa réussite, nous faisons un bilan des travaux et une autoévaluation du produit fini par les élèves.

Mises en relation, évaluation du produit, de la démarche et des apprentissages pourront faciliter la régulation du système. Étant donné que la construction d'un projet implique un esprit de recherche, la méthodologie mise en œuvre pour sa réalisation, est d'une importance considérable. La pédagogie de projet ne peut pas se réaliser sans « chemin » concret, qui, d'après notre modèle, est découpé en quatre étapes : la naissance, la structuration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet. Cet itinéraire a un caractère de rigueur mais aussi de souplesse. Il peut prendre, parfois, la forme d'une spirale, où les phases s'imbriquent les unes dans les autres, sans pouvoir affirmer facilement qu'une phase est terminée. Dans ce travail de type interactif, il ne faut pas avoir peur de rechercher de nouvelles voies, à condition que la construction se poursuive dans un souci d'équilibre et de cohérence. Il n'est pas interdit de s'arrêter et de repartir, mais il faut rester vigilant par rapport au facteur « temps disponible » et arriver, enfin, à atteindre les objectifs du départ, ainsi que la production finale. Le modèle que nous venons de présenter, nous servira de support pour esquisser nos propres projets, le projet pédagogique 1 et le projet pédagogique 2, tels que nous les décrivons au chapitre 7 ; il sera sans doute utile pour la formation des enseignants des langues qui voudront élaborer leur propre projet pédagogique, tout en accédant aux sources théoriques.

5. État de la recherche sur le(s) projet(s)

Dans ce chapitre, nous allons présenter un état de la recherche sur le(s) projet(s) en Français Langue Étrangère (FLE), pendant la période 1994 - 2003. De plus, nous allons rechercher les effets du projet sur le plan cognitif et socio-affectif dans un domaine plus large que celui du FLE, en examinant des résultats des recherches, ainsi que des constatations des théoriciens ayant expérimenté le projet dans d'autres disciplines. Les données de la recherche sur projet en FLE, en liaison avec des données tirées des expériences en dehors du FLE, nous aideront à mieux formuler nos hypothèses de recherche.

5.1. *Projet(s) en Français Langue Étrangère*

Dans ce sous-chapitre, nous allons, en premier lieu, définir l'objet et la méthode de notre recherche bibliographique. En second lieu, nous allons exposer ses résultats, d'abord, en analysant les articles théoriques sur le projet pédagogique en FLE, ensuite, en présentant les expériences des enseignants qui ont réalisé des projets pédagogiques dans leur classe de FLE, en Grèce et ailleurs ; puis, nous nous occuperons des projets en cours de réalisation dans lesquels s'implique la Grèce : Journal *fax*, Journal Européen « *La souris des écoles* », programmes *Socrates / Comenius* et le *Concours de la Francophonie* ; après nous nous intéresserons aux projets de télé-collaboration sur Internet : *Chloé, Roman par courriels, Canal Rêve et Romans virtuels* ; enfin, nous évoquerons les projets interdisciplinaires, les IDD (itinéraires de découvertes) et les TPE (travaux personnels encadrés) en France ainsi que la ZF (zone flexible) en Grèce, qui impliquent, entre autres disciplines, les langues étrangères. Ce parcours va nous aider à mieux connaître l'application du projet dans le domaine du FLE, quelque temps avant et quelque temps après notre expérimentation – ce qui explique également notre choix du sujet de thèse –, ainsi qu'à cerner ses évolutions grâce aux nouvelles technologies. De plus, il nous permettra de faire des comparaisons avec notre projet pédagogique, et expliquera l'orientation de notre recherche.

5.1.1. Objet et méthode de la recherche bibliographique

L'objet de notre recherche bibliographique est le projet pédagogique au sein du FLE, dans des pays différents et en Grèce, à l'exception des IDD et des TPE en France ainsi que de la ZF en Grèce, qui impliquent les langues étrangères en général. Pour avoir une image plus étendue, nous n'avons pas voulu nous limiter au domaine du secondaire, qui est le nôtre, mais nous avons examiné aussi ceux du primaire ainsi que du supérieur, car nous pensons qu'un projet conçu à un niveau peut s'adapter à un autre.

Étant donné que notre expérimentation a débuté en 1998, nous avons voulu examiner les publications cinq ans avant, 1994 - 1998 et cinq ans après, 1999 - 2003, pour mieux mesurer l'évolution du projet. Ainsi, les résultats de la période 1994 - 1998 ont justifié notre motivation de vouloir expérimenter le projet pédagogique en classe de FLE ; ceux de la période 1999 - 2003 nous ont aidée à enrichir notre réflexion sur le sujet.

Les publications que nous avons recherchées ont été les suivantes :

- des thèses et des recherches expérimentales qui comparent l'enseignement avec projet à l'enseignement « traditionnel » ;
- des articles théoriques sur le projet pédagogique ou la pédagogie de projet en FLE ;
- des articles qui décrivent les expériences des enseignants-praticiens qui ont réalisé des projets pédagogiques dans leur classe de FLE (projets conçus par enseignant-apprenants, en classe de FLE) ;
- des articles informatifs et des articles avec des expériences d'enseignants-praticiens, sur des projets en état de réalisation qui impliquent la Grèce (projets initiés par des organismes extérieurs à l'établissement scolaire, élaborés en classe de FLE) ;
- des articles informatifs et des articles avec des expériences d'enseignants-praticiens, sur des projets de télé-collaboration, sur Internet (projets initiés par des organismes extérieurs à l'établissement scolaire, élaborés en classe) ;
- des articles informatifs et des publications sur les expériences des enseignants-praticiens de langues étrangères, et des publications sur l'évaluation des projets pédagogiques interdisciplinaires en France (IDD et TPE) et en Grèce (ZF), innovations des années 2000.

Notre méthode de recherche bibliographique a été la suivante :

En 1998, une visite personnelle au CIEP, à IRNP, à la bibliothèque Mitterrand ainsi

qu'à la bibliothèque de Censier (Sorbonne 3), nous a permis de repérer des publications de la période 1994 - 1998 (recherche manuelle et sur Internet).

Pour les deux périodes, de 1994 à 2003 :

Une recherche électronique sur les bases de données suivantes :

- Eric, Langage Behavior Abstracts (mots-clés : project method, project work, student projects, foreign language, french, second language) et Francis (mots clés : projet pédagogique, pédagogie de projet, langue étrangère, langue française) ; la recherche a été effectuée par National Documentation Center ;
- <http://www.ciep.fr/> (Centre international d'études pédagogiques) ;
- <http://www.inrp.fr/> (Institut national de recherches pédagogiques) ;
- <http://www.fct.u-paris10.fr/> (mots clés : projet pédagogique, pédagogie de projet, langue étrangère, langue française, français langue étrangère) ;
- archives nationales des thèses grecques (mots clés : *project, projet, french, français, language, langue, γαλλικά*,³² *γλώσσα*³³) ; la recherche a été effectuée par National Documentation Center.

Une recherche sur Internet, dans les sites :

- www.clemi.org/fax.html.
- www.eu.org.
- www.ceo-fipf.org.
- www.pi.schools.gr.
- www.eduscol.education.fr.
- www.sauve.net.

Une recherche manuelle, sous forme imprimée et électronique, dans :

- Le Français dans le monde (FDLM),
- Recherches et Applications,
- Les Cahiers Pédagogiques,
- *Contact* (revue de l'Association des professeurs de FLE de la Grèce du Sud),
- *Communication* (revue de l'Association des professeurs de FLE de la Grèce du Nord),
- *Actes des Congrès en Grèce* (de 1996 et de 2000),

³² *γαλλικά* (/ gallika /) = « français ».

³³ *γλώσσα* (/ glossa /) = « langue ».

- Éditions de l'Institut Pédagogique grec.
- Sous forme électronique dans :
- Langues Modernes,
- Babylonia,
- Revue Canadienne de Linguistique Appliquée,
- Études de Linguistique Appliquée,
- Educateur.

Dans notre recherche manuelle, nous nous ne sommes pas limitée à des articles, dont les titres incluaient les termes : *projet pédagogique* ou *pédagogie de projet* et *FLE*. Nous avons recherché aussi d'autres articles qui, à notre avis, pouvaient avoir un rapport avec le sujet. Ainsi, nous avons pu retrouver, par exemple, des expériences de projets réalisés dans les fiches pédagogiques du *Français dans le Monde*.

N'ayant pas la possibilité de lire dans d'autres langues étrangères, nous nous sommes limitée à la bibliographie francophone et hellénophone qui nous était accessible. Pour faire le choix de nos documents, nous avons procédé de la façon suivante :

En ce qui concerne les articles théoriques, nous avons recherché tout article dont le sujet était le projet pédagogique ou la pédagogie de projet en FLE.

En ce qui concerne les articles descriptifs sur les projets, conçus en classe de FLE, qui sont plus proches de notre projet, nous avons fait notre choix selon des critères d'exclusion. Ainsi, parmi les articles recherchés, nous avons retenu :

- ceux qui présentaient des expériences concrètes réalisées dans une classe de FLE et non pas qui faisaient seulement des propositions de réalisation ;
- ceux qui présentaient des réalisations de projets pédagogiques – non de simples activités d'expression communicatives – et qui, en outre, faisaient appel à la pédagogie de projet-méthode, ou au moins à quelques éléments de la méthode. Pour rendre plus clair le deuxième critère, il nous paraît nécessaire de répondre aux questions suivantes :

Question 1 : Qu'est-ce qui différencie un projet pédagogique d'une simple activité d'expression communicative ?

Un premier élément qui fait la différence, à notre avis, est qu'une activité d'expression communicative, si elle aboutit à une production, en réalise souvent une « selon modèle », c'est-à-dire une simple « reproduction », effectuée par les élèves après une exploitation des documents, par exemple une lettre, une publicité, une petite annonce... En revanche, un pro-

jet pédagogique doit aboutir à une vraie production, fondée surtout sur la créativité des apprenants et non pas sur la seule reproduction. Un deuxième élément, souligné par Christin et Bracke, auteurs qui font la différence entre un « projet pédagogique » et une « simple activité d'expression communicative », est que le projet pédagogique doit aboutir à une production socialisée. Les auteurs insistent sur l'utilité sociale et la dimension socioculturelle du projet par rapport à une simple activité communicative. D'après Christin, « Une activité d'expression aboutissant à une représentation à caractère public, avec un objectif de production est un projet » (CHRISTIN, 1997, p. 24). Selon Bracke, « le projet doit faire l'objet d'une réalisation pratique, concrète, dont l'utilité sociale est authentique » (BRACKE, 2001, p. 176).

Question 2 : Qu'est-ce qui différencie un projet pédagogique - objet, d'un projet pédagogique - objet qui fait appel à la pédagogie de projet-méthode ?

Un projet pédagogique - objet est un projet, souvent conçu par l'enseignant uniquement, réalisé selon des instructions officielles, qui vise surtout à l'atteinte des objectifs du programme. Un projet pédagogique - objet qui fait appel à la pédagogie de projet-méthode engage l'élève-acteur dans une dynamique d'action et, pour cela, il doit satisfaire les exigences extérieures suivantes : répondre à un diagnostic, avoir une ouverture vers l'extérieur (facilitateurs / personnes ressources), s'appuyer sur une négociation (sujet, supports, objectifs, processus), prévoir un travail en équipe et des évaluations multicritériées (auto-, co-évaluation formatives), déboucher sur un produit fini palpable, socialisé. Nos articles descriptifs choisis présentent, donc, des projets pédagogiques qui font appel, même à un degré minime, à la pédagogie de projet et qui comprennent des expériences déjà réalisées en classe de FLE.

En ce qui concerne les publications concernant les projets en cours de réalisation qui impliquent la Grèce ainsi que les projets de télé-collaboration sur Internet, initiés par des organismes extérieurs à l'établissement scolaire, nous avons recherché des articles informatifs caractéristiques qui, à notre avis, pourraient suffire à nous donner les informations nécessaires pour les présenter, ainsi que d'autres avec des expériences réalisées.

En ce qui concerne les publications sur les projets interdisciplinaires en France (IDD et TPE) et en Grèce (ZF), nous avons recherché des informations sur Internet, des articles sur des expériences des enseignants de langues ainsi que des articles sur des évaluations de projets.

5.1.2. Résultats de la recherche bibliographique

Des recherches expérimentales comparant l'enseignement « avec projet » à l'enseignement « sans projet », qui nous auraient permis de comparer par la suite nos résultats à ceux d'autres chercheurs, n'ont pas été repérées, ce qui justifie l'orientation en partie donnée à notre recherche. Ainsi, nous nous sommes limitée à des publications d'articles théoriques, d'articles descriptifs d'enseignants et d'articles informatifs.

Publications :

- Articles théoriques, 1994 - 1998 : 2 articles ; 1999 - 2003 : 1 article.
- Articles descriptifs (des projets conçus en classe), 1994 - 1998 : 6 articles descriptifs de différents pays, 4 articles descriptifs en Grèce ; 1999 - 2003 : 11 articles descriptifs de différents pays, 4 articles descriptifs en Grèce.
- Articles descriptifs sur les projets en état de réalisation impliquant la Grèce (projets initiés par un organisme extérieur à l'établissement), 1994 - 1998 : 2 articles ; 1999 - 2003 : 3 articles + des articles informatifs.
- Articles descriptifs sur les projets de télé-collaboration sur Internet (projets initiés par un organisme extérieur à l'établissement), 1994 - 1998 : 0 article ; 1999 - 2003 : 4 articles.
- Publications sur les IDD, TPE (France) et ZF (Grèce), 2000 - 2003 : 1 article sur les IDD, le numéro spécial, n°3, de *Langues Modernes* (2003), les éditions de l'Institut Pédagogique en Grèce + informations sur Internet.

5.1.2.1. Présentation et analyse des articles – théoriques

Pendant la période 1994 - 1998, nous avons trouvé deux articles théoriques sur le projet pédagogique en FLE, qui proposent une méthodologie de réalisation de projet. Il s'agit de l'article de Bougherra (1996), « Pour une didactique des projets en FLE », in *Travaux de Didactique de FLE*, n° 36, pp. 98-108, et de celui de Christin (1997), « Le Projet pédagogique en français », in *Le Français dans le Monde*, n° 288, pp. 24-28. Pendant la période 1999 - 2003, nous avons l'article de Bracke (2001) « Activités langagières et pédagogie de projet », in *Recherches et Applications*, numéro spécial, pp. 175-187, qui analyse la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans la classe de FLE.

Article de Bougherra (1996)

Dans son article l'auteur souligne que la didactique du FLE ne pourra que tirer profit d'une démarche de projet, qui facilitera les conduites et les pratiques de l'enseignement apprentissage, et qui fournira à l'enseignant des outils qui lui permettront « d'instrumentaliser, de finaliser son enseignement, de voir mieux où il va pour arriver plus vite » (p. 104). Au niveau méthodologique, le projet pédagogique de Bougherra puise ses fondements dans une double démarche : une méthodologie d'élaboration et une méthodologie de réalisation. Son canevas contient l'identification de la situation, l'analyse des besoins des apprenants, la détermination des objectifs (généraux et spécifiques) et des contenus liés aux objectifs, le choix du support et de la progression, l'articulation des objectifs et des tâches demandées, les modalités d'évaluation. Cependant, le produit fini proposé n'est pas obligatoirement socialisé. Il s'agit d'« une réalisation concrète dans le cadre d'exposés ou de dossiers » (p. 92).

Le projet pédagogique de Bougherra, bien structuré et strictement dirigé, a comme objectif cardinal le développement de la compétence communicative. Sans faire appel à la pédagogie de projet, il est conçu par l'enseignant et défini en dehors des élèves qui sont loin d'être les « co-auteurs » du projet ; ainsi des éléments tels que négociation, travail en groupe, objectifs d'expression, évaluation formative, ouverture vers l'extérieur, action sociale de l'apprenant, ne figurent pas dans sa méthodologie de réalisation. A notre avis, une telle approche pourrait très bien faciliter l'enseignement apprentissage du FLE, mais ne pourrait en aucun cas viser une vraie motivation de l'apprenant.

Article de Christin (1997)

Christin va plus loin que Bougherra, car il fait l'esquisse, non seulement du projet-objet, mais aussi d'une méthodologie de réalisation de projet fondée sur la pédagogie de projet-méthode. Dans le projet de Christin, influencé par celui de Boutinet (1990), le concepteur est le réalisateur, l'environnement est ouvert permettant d'explorer des opportunités et l'apprenant, en contexte social, redécouvre sa qualité d'acteur social.

Pour esquisser son projet-objet, l'auteur suit le canevas de Bougherra, mais pour sa réalisation, il fait appel à la pédagogie de projet-méthode ; ainsi, le produit fini de Christin est socialisé, les objectifs visés ne sont pas seulement cognitifs mais aussi de transfert (capacités méthodologiques) et d'expression (savoir - être / attitudes / comportements), l'évaluation n'est

pas seulement sommative mais aussi diagnostique et formative, le travail sur les tâches est réalisé en groupe et une négociation est prévue durant le projet, entre enseignant et apprenants. La proposition de Christin (projet-objet faisant appel à la pédagogie de projet-méthode) est une adaptation, en FLE, de la proposition de Boutinet (1990).

L'article de Christin fut un point de départ à notre expérimentation. Le fait d'avoir trouvé une description de mise en œuvre de pédagogie de projet en FLE nous a encouragée, d'autant plus que Christin soulignait que l'on peut « monter un projet pédagogique et cependant faire le programme » en le transformant en référentiels de compétences et en organisant des séquences d'enseignement en fonction des objectifs et des supports, comme nous l'avons fait pour notre projet, dans le système grec où programme et manuel jouent un rôle prépondérant.

Article de Bracke (2001)

Dans son article Bracke situe la pédagogie de projet au sein de l'enseignement du FLE et souligne les enjeux didactiques qu'elle sous-tend. Les lignes directrices de la méthodologie de réalisation de projet, proposées par Bracke pour le FLE, sont celles de la méthodologie de la pédagogie de projet « classique » de Boutinet, celles d'ailleurs que Christin avait empruntées pour son projet en FLE : diagnostic (interne / externe), objectifs (généraux / spécifiques), planification (tâches / négociation), évaluation (sommative / formative).

Bracke fait une analyse intéressante de la méthode pratiquée en FLE, insistant sur les points suivants :

D'abord, elle souligne qu'en didactique des langues « la pédagogie de projet consiste en un processus d'enseignement apprentissage privilégiant la dimension pragmatique du langage et donc l'activité langagière des apprenants » (p. 175). La méthode intègre l'usage fonctionnel des savoirs à acquérir et conçoit l'enseignement de la langue en termes de « système », conception déjà présente dans l'approche communicative. Cependant, elle ne se limite pas à des situations qui restent artificielles comme dans l'approche communicative ; elle intègre dans son fonctionnement la dimension socio-culturelle, « en inscrivant les apprenants dans un véritable contexte social plus large que celui de la classe » (p. 176). C'est d'ailleurs cet élément que met en tête la pédagogie de projet par rapport à l'approche communicative : son utilité sociale authentique, par opposition aux situations artificielles.

De plus, nous retrouvons chez Bracke l'idée vygotskienne adaptée à l'apprentissage des langues : les processus cognitifs sont produits par l'apprenant acteur de son apprentissage, qui affronte des obstacles, résout des problèmes et construit ses connaissances en trouvant du sens à ses apprentissages : « la structuration des connaissances ne se développe pas sur un mode séquentiel basé sur l'accumulation mais sur une restructuration interne, par paliers, de l'ensemble des fonctions » (p. 18). Ce travail cognitif est réalisé soit par l'intermédiaire de l'enseignant facilitateur, soit par le travail en groupes, au sein desquels différentes stratégies de résolution vont se confronter et s'enrichir (conflit socio-cognitif) : » ...les activités énonciatives, si elles sont réalisées sur un mode de collaboration, incitent l'apprenant à effectuer un travail cognitif de type métalinguistique [...] ce qui lui permettra de structurer ses compétences linguistiques et communicationnelles » (p. 185).

Ensuite, Bracke souligne les dérives et les obstacles que l'on peut affronter en mettant en place une pédagogie de projet en FLE. Elle sensibilise ainsi l'enseignant praticien aux difficultés qui peuvent dériver, soit d'une mauvaise mise en œuvre de la méthode – attitude non interventionniste ou trop interventionniste de la part de l'enseignant –, soit de l'institution même – difficulté de concilier projet et programme –, soit de l'identité de l'enseignant – tendance à une évaluation sommative et à un contrôle cognitif –, soit encore de l'identité des apprenants, habitués au système « question-réponse » et non à celui de l'enseignant médiateur.

Enfin, l'auteur conclut que si l'on veut rendre cette pédagogie efficace, il convient de respecter ses exigences méthodologiques. La pédagogie de projet pratiquée en FLE est « une pratique féconde du point de vue enseignement / apprentissage, mais complexe et pavée d'incertitudes » (p. 180), dues au caractère interactionnel de la méthode qui met en jeu différents acteurs : enseignants, apprenants, institution.

Nous retrouvons chez Bracke, les éléments essentiels de la méthode, décrits de façon détaillée, mais nous observons que l'auteur ne se réfère pas du tout aux supports, ni à la façon de les rechercher ; de plus, elle se réfère à des objectifs cognitifs et d'expression, mais pas du tout à des objectifs de transfert (capacités méthodologiques). S'agit-il d'une omission – cela lui paraîtrait une évidence – ou bien d'une conception différente de la méthode ? Par ailleurs, nous tombons d'accord avec son analyse de la dimension pragmatique socio-culturelle de la méthode, ainsi qu'avec l'idée vygotskienne analysée. De plus, les difficultés décrites par l'auteur viennent renforcer notre idée initiale qu'il ne paraît pas souhaitable d'imposer à tout

enseignant une mise en oeuvre de la pédagogie de projet en FLE et que seuls ceux qui le désirent vraiment peuvent s'y impliquer.

En conclusion de cette analyse, nous pouvons souligner que l'article de Bougherra propose une méthodologie de réalisation de projet intéressante et bien structurée pour l'enseignant qui veut concevoir « un projet » visant surtout à atteindre des objectifs cognitifs fixés, ce qui n'est pas notre cas. L'article de Christin, plus proche de nos choix, propose une réalisation de projet pédagogique prenant pour base la pédagogie de projet-méthode et met l'apprenant-acteur en processus d'élaboration de « son projet » à l'aide de l'enseignant. Enfin, l'article de Bracke (2001), reprenant l'articulation méthodologique du projet, proposée par les auteurs de la première période (1994 - 1998), ajoute aux autres articles des pistes de réflexion intéressantes sur les difficultés et les obstacles auxquels l'enseignant praticien risque de se heurter en réalisant la pédagogie de projet en FLE et nous rend plus circonspecte envers la mise en place de la méthode et les conditions de réalisation du projet.

5.1.2.2. Présentation et analyse des articles – descriptifs des enseignants (des projets conçus en classe de FLE)

Après avoir recherché, dans la mesure du possible, tous les articles rendant compte des expériences des enseignants de FLE qui ont réalisé des projets pédagogiques dans leur classe, nous présentons les informations tirées sous forme de tableaux, puis nous analysons leur contenu et enfin, nous les comparons avec notre projet.

Pour formuler les tableaux suivants, qui se trouvent en Annexe (doc. 19 - doc. 22),

1994 - 1998 : AUTRES PAYS, 6 projets (doc. 19 : *Tableau 1*),

GRÈCE, 4 projets (doc. 20 : *Tableau 2*),

1999 - 2003 : AUTRES PAYS, 11 projets (doc. 21 : *Tableau 3*),

GRÈCE, 4 projets (doc. 22 : *Tableau 4*),

nous avons regroupé et classé les informations des articles en catégories, selon la logique d'élaboration de notre projet pédagogique. Nous avons, donc élaboré 11 entrées :

Date / Pays : quelle est la date de la publication de l'article et quel est le pays de sa provenance ? **Type** : de quel type de projet s'agit-il ? Nous avons adopté la typologie de Christin sur le projet pédagogique en FLE, selon laquelle, un projet peut être disciplinaire (projet dans la discipline) ou interdisciplinaire (qui porte sur plusieurs disciplines), fermé (porté sur la classe elle-même) ou ouvert (porté sur une ou plusieurs classes) (cf. CHRISTIN,

1997, p. 24) ; **Objectifs** : quel type d'objectifs se proposent les enseignants ? **Sujet** : qui a fait le choix du sujet / thème du projet (l'enseignant, l'enseignant avec l'apprenant, l'apprenant) ? **Public** : quel est le niveau des apprenants, quel est le secteur : primaire, secondaire ou supérieur ? public ou privé (en Grèce) ? **Lieu** : le projet est-il élaboré en classe ou aussi à l'extérieur (labo, bibliothèque...) ou bien en dehors de l'école (sorties, visites...) ? **Durée** : combien de temps dure-t-il ? Jusqu'à une semaine (petit), jusqu'à un trimestre (moyen), jusqu'à un an (grand) (cf. CHRISTIN, 1997, p. 24) ; **Matériel / Support** : quel est le matériel utilisé : imprimé, audio, visuel, sonore, électronique ? Et le manuel est-il utilisé comme support au projet ? **Démarche / Caractéristiques** : quelle est l'organisation du projet (ses étapes, sa programmation), quelles sont ses caractéristiques (travail en groupe, facilitateur extérieur - personne ressource - ...) ? D'après les caractéristiques, nous l'avons appelé un projet dirigé, négocié ou autogéré selon les critères suivants, d'après les informations que nous avons pu avoir. Nous avons examiné à quel point : a) les élèves ont fait eux-mêmes la recherche de leurs supports / documents, ainsi que les contacts avec les personnes ressources, b) s'il y avait une négociation entre enseignant et apprenants sur les objectifs et l'organisation du projet, c) si l'enseignant a joué un rôle de facilitateur, d) si l'enseignant a accepté une évaluation faite par les élèves (auto-co-évaluation), e) si les apprenants ont pris le projet en charge (libertés, initiatives...) ; **Produit fini** : le produit fini est-il socialisé (s'adresse-t-il à un public plus large que celui de l'école), ou non ? **Évaluation / Bilan** : par qui est-elle effectuée ? Comment, avec quels outils ? Qu'est-ce qui a été évalué l'acquisition des objectifs, le processus, le produit fini ? Nous avons mis l'accent sur attitudes et valeurs, les plus fréquemment évaluées : motivation / intérêt, collaboration, créativité, confiance en soi, responsabilité / autonomie, acquisitions linguistiques (attitudes et valeurs évaluées de façon positive).

Pour avoir une vue globale des résultats les plus importants, présentés dans des tableaux (Annexe) et pour que nous puissions, par la suite, faire plus facilement des analyses et des comparaisons, nous les avons regroupés dans les tableaux suivants.

Présentation, analyse et discussion des tableaux

En étudiant ces articles, nous avons constaté une certaine faiblesse chez plusieurs enseignants-auteurs, pour construire leur projet sans manques, ainsi que pour le présenter d'une

façon organisée et détaillée. Souvent, nous avons ressenti un flou qui régnait aussi bien pour la durée et les objectifs, que pour la démarche et l'évaluation. Le fait, par exemple, de ne pas parler de quelque chose, de travail en groupe ou de créativité..., dans certains articles, n'a pas obligatoirement signifié une absence totale, mais peut-être une négligence de la part de l'enseignant-auteur. Pourtant, les évolutions du projet pédagogique en FLE sont plutôt encourageantes ; d'une part, nous avons une augmentation du nombre de projets publiés (1994 - 1998 : 10 projets / 1999 - 2003 : 15 projets) ; d'autre part, nous avons des indications que le projet a mieux fonctionné durant la deuxième période.

LE PROJET PÉDAGOGIQUE EN FLE		1994 - 1998		1999 - 2003	
<i>COMPOSANTES du projet pédagogique</i>	<i>CARACTÉRISTIQUES</i>	<i>Autres Pays 6 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>	<i>Autres Pays 11 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>
1. TYPE DE PROJET	Disciplinaire	4	4	10	2
	Interdisciplinaire	2	0	1	2
	Fermé	5	2	6	1
	Ouvert	1	2	5	3
	Petit	2	1	1	0
	Moyen / grand	3	3	8	2
	Durée non mentionnée	1	0	2	2
2. PUBLIC	Enseignement Supérieur	5	0	7	1
	Enseignement Secondaire	1	4 ³⁴	1	3 ³⁵
	Enseignement Primaire	0	0	3	0
3. LIEU	Seulement la classe	2	3	1	1
	Non seulement la classe	4	0	6	2
	Non mentionné	0	1	4	1
4. PRODUIT FINI	Socialisé	2	2	8	4
	Non Socialisé	4	2	3	0

Tableau 3a : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composantes 1-4 du projet pédagogique

1. Type de projet : Premièrement, nous constatons une prédominance générale du champ « disciplinaire », dans les deux périodes, qui peut s'expliquer par la spécificité de l'enseignement des langues, par rapport aux autres disciplines. D'abord, le programme des

³⁴ 2 dans l'enseignement public et 2 dans l'enseignement privé.

³⁵ 1 dans l'enseignement public et 2 dans l'enseignement privé.

langues vivantes est plus ouvert sur la vie contemporaine et le quotidien, et plus souple dans l'ordre de son déroulement que dans les autres disciplines (acquisition globale de la langue). Puis, la dimension « ludique » du cours de langues (activités pas très « scolaires » : écouter de la musique, regarder la télévision...) dérange, parfois, les autres disciplines habituées à un enseignement plus traditionnel. Enfin, la part accrue accordée à l'oral dans la classe de langue (recherche de stratégies pour motiver la parole) ne s'accorde pas avec les autres disciplines qui ont plutôt tendance à « faire taire ». Voilà sans doute pourquoi nous constatons une méfiance de la part des enseignants d'autres disciplines de la collaboration avec le professeur de langue, et dans notre cas, avec le professeur de FLE. Pourtant, souvent, il arrive que ce soit l'enseignant de langue qui hésite devant une telle collaboration, par peur de mettre les objectifs cognitifs du programme au deuxième rang en faveur des autres disciplines et il préfère s'organiser seul ou avec des collègues de sa spécialité, cas assez fréquent.

Deuxièmement, nous observons que dans la deuxième période, aussi bien pour la Grèce que pour les autres pays, il y a une tendance à l'élaboration de projets « ouverts ». Le projet « sort » du cadre restreint de la classe, et va à la rencontre d'autres classes de langues, de l'école même ou d'autres écoles. Troisièmement, nous notons que, dans la deuxième période, aussi bien pour la Grèce que pour les autres pays, les « petits » projets tendent à disparaître. Les enseignants comprennent probablement, qu'une « courte durée » ne peut pas être suffisante pour mettre en pratique une pédagogie de projet ou se sentent, peut-être, assez habiles pour se lancer dans des projets plus longs.

Les projets, donc, de la deuxième période (1999 - 2003), sont plutôt « disciplinaires », mais « ouverts » et « moyens » ou « grands », ce qui peut se traduire par une familiarisation progressive des enseignants avec la méthode.

2. **Public** : Pour les deux périodes, dans les autres pays, le public est surtout « avancé », voire étudiants et adultes. Au contraire, en Grèce, les projets se réalisent surtout dans le secondaire, mais plutôt dans le privé. Il ne s'agit donc pas de n'importe quel public, mais d'un public qui présente des caractéristiques qui facilitent l'élaboration des projets : bon niveau d'apprenants, petit nombre d'élèves en classe, établissements mieux équipés en matériel, enseignants plus formés.

3. **Lieu** : Dans la deuxième période, il y a plus de projets qui « sortent de la classe », que dans la première, aussi bien en Grèce que dans les autres pays. Les enseignants

impliquent plus d'une classe dans leur projet, et souvent l'enrichissent en collaborant avec des professeurs de FLE de leur école ou d'autres écoles. Cette ouverture peut être le résultat d'une progression des mentalités ou bien des possibilités accrues : augmentation du nombre de bibliothèques, de salles d'informatique ... surtout dans les écoles grecques.

4. **Produit fini** : Dans la deuxième période, aussi bien en Grèce que dans les autres pays, le projet est surtout socialisé ; il prend, ainsi, sa « vraie » dimension qui peut renforcer la motivation des apprenants. Cependant, nous constatons un contraste entre la motivation, surévaluée, que le produit fini suscite, et le peu d'évaluation réelle sur le contenu et le lien avec les objectifs d'apprentissage, notamment linguistiques. Il est important que le produit fini soit « socialisé », mais il faut se méfier du risque de surévaluer sa dimension « esthétique », aux dépens des objectifs (dérive productiviste).

LE PROJET PÉDAGOGIQUE EN FLE		1994 - 1998		1999 - 2003	
<i>COMPOSANTES du projet pédagogique</i>	<i>CARACTÉRISTIQUES</i>	<i>Autres Pays 6 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>	<i>Autres Pays 11 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>
5. OBJECTIFS	cognitifs / linguistiques	5	3	10	3
	de transfert	1	0	6	2
	d'expression	2	3	6	2
	culturels / interculturels	2	0	3	2

Tableau 3b : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 5 du projet pédagogique

5. **Objectifs** : Dans les deux périodes, aussi bien pour la Grèce que pour les autres pays, les objectifs proposés par les enseignants sont surtout cognitifs / linguistiques. Dans la deuxième période, nous observons que les enseignants impliquent, plus que dans la première période, des objectifs de transfert, d'expression et culturels / interculturels, ce qui prouve un meilleur fonctionnement de la méthode, dont le but n'est pas de se limiter à des objectifs cognitifs, mais de développer aussi des compétences, des attitudes et des comportements chez les apprenants.

LE PROJET PÉDAGOGIQUE EN FLE			1994 - 1998		1999 - 2003	
<i>COMPOSANTES du projet pédagogique</i>	<i>CARACTÉRISTIQUES</i>		<i>Autres Pays 6 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>	<i>Autres Pays 11 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>
6. RÉALI- SATION	Choix du sujet	Enseignant	1	4	6	3 ³⁶
		Enseignant + Apprenant	3	0	4	0
		Apprenant	1	0	1	0
	Facilitateurs extérieurs		2	1	6	1
	Travail en groupe		4	2	11	4
	Degré d'autonomie	Dirigé	1	4	3	3
		Négocié	4	0	5	0
		Autogéré	1	0	3	1

Tableau 3c : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 6 du projet pédagogique

6. Réalisation : En ce qui concerne le choix du sujet, nous observons qu'en Grèce aussi bien pour la première que pour la deuxième période, c'est l'enseignant qui choisit le sujet / thème du projet. De plus, nous constatons que, pour les deux périodes, les projets en Grèce, dans leur grande majorité, sont plutôt « dirigés », que « négociés » ou « autogérés ». De même, dans la deuxième période, pour les autres pays, il y a une augmentation du nombre de projets dont le sujet est choisi par l'enseignant, ce qui coïncide avec une augmentation du nombre de projets dirigés et une baisse du nombre de projets « négociés ». Peut-être cela révèle-t-il des constats d'échec, ou, du moins de difficultés, ainsi qu'un désir de l'enseignant de garder « sa place ». Pourtant, nous constatons une augmentation du nombre de projets « autogérés », mais ceux-ci correspondent à un public plus âgé et plus avancé. La persistance du choix du thème par l'enseignant, même si cela n'est pas l'idéal pour le meilleur fonctionnement de la pédagogie de projet, peut se justifier, car c'est l'enseignant qui maîtrise les contenus, les programmes et les objectifs de l'enseignement, donc c'est lui qui propose. Mais, le fait que le projet soit « dirigé » par l'enseignant, ou que l'enseignant négocie avec les apprenants ou leur laisse des libertés (projet « négocié » ou « autogéré ») dépend de sa formation (possibilité de contrôler la progression), de sa mentalité mais aussi de son public, plus ou moins autonome, habitué ou non à la pédagogie de projet.

³⁶ 1 sujet proposé par le manuel.

En ce qui concerne les facilitateurs extérieurs (personnes sources), dans les autres pays, presque la moitié des projets fait appel à un facilitateur extérieur, aussi bien pour la première que pour la deuxième période, tandis qu'en Grèce, seulement 1 projet sur 4 y fait appel, ce qui prouve une difficulté des enseignants dans le système scolaire hellénique de s'ouvrir « vers l'extérieur » (inviter ou rencontrer les autres).

En ce qui concerne le travail en groupe, un des principes primordiaux de la pédagogie de projet – pédagogie coopérative –, nous constatons que pour la première période quelques enseignants n'ont pas précisé si leurs élèves avaient travaillé en groupe ou non, au contraire, dans la deuxième, aussi bien pour la Grèce que pour les autres pays, tous les enseignants ont mentionné le travail en groupe, en valorisant ainsi le rôle coopératif de la pédagogie de projet.

LE PROJET PÉDAGOGIQUE EN FLE		1994 - 1998		1999 - 2003	
<i>COMPOSANTES du projet pédagogique</i>	<i>CARACTÉRISTIQUES</i>	<i>Autres Pays 6 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>	<i>Autres Pays 11 articles</i>	<i>Grèce 4 articles</i>
7. EVALUA- TION / BILAN	Motivation/Intérêt	3	4	8	3
	Collaboration	1	1	5	0
	Créativité	2	3	4	0
	Confiance en soi	1	2	7	2
	Responsabilité / Autonomie	0	1	3	0
	Acquisitions linguistiques	2	2	10	2
	Sans BILAN	3	0	0	1

Tableau 3d : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 7 du projet pédagogique

7. Évaluation / Bilan : Nous constatons que la motivation et l'intérêt sont les objectifs atteints les plus développés, aussi bien pour la première période (dans 7 projets sur 10) que pour la deuxième (dans 11 projets sur 15). En deuxième rang, nous avons les acquisitions linguistiques, qui augmentent de façon spectaculaire de la première période (dans 4 projets sur 10), à la deuxième (dans 12 projets sur 15). Cette augmentation coïncide avec l'augmentation du nombre des projets disciplinaires, dans la deuxième période (10 sur 11 projets sont disciplinaires dans les autres pays), mais, en même temps, avec une baisse de la créativité, de la première à la deuxième période. Les enseignants ont visé plutôt les objectifs cognitifs, pour justifier l'existence de leurs projets, et ont préféré élaborer des projets discipli-

naires pour garder plus facilement le contrôle de leurs objectifs mais, en même temps, ils ont limité la liberté et les initiatives des apprenants (baisse de la créativité) en donnant peut-être moins d'importance au « produit » (remédiation à la dérive productiviste). Cependant, ils ont mis l'accent sur le développement des savoir-être / valeurs pédagogiques telles la collaboration, la responsabilité, l'autonomie, ainsi que la confiance en soi, qui augmentent de la première à la deuxième période.

Ces résultats montrent que le projet a mieux fonctionné, dans sa totalité, dans la deuxième période ; mais, ils ne peuvent être qu'indicatifs, et nous avons des raisons de nous interroger sur leur valeur. D'abord, nous constatons souvent, dans les articles, soit une absence totale d'évaluation, soit une évaluation incomplète. De plus, on se demande si l'enseignant-praticien, auteur de son expérience, oserait publier un projet en étant réellement critique envers lui-même. Et la revue à laquelle il s'adresserait serait-elle d'accord pour le publier ? (publishing bias – cf. PETRIE / SABIN, 2000, p. 99). Puis, nous notons que l'enseignant, source du projet, souvent seul, puisque les projets sont disciplinaires dans leur majorité, est le seul évaluateur. Nous n'avons jamais de mention du chef d'établissement ni des parents ou des autres enseignants. Et quand parfois (cas rares), nous avons le rapport d'une évaluation faite par les élèves, soit elle reste totalement subjective et relève de l'affectif (émotions, sentiments, valeurs), soit elle aboutit à une tentative de chiffrage plus qu'aléatoire et approximative de type : j'ai fait des progrès en grammaire : 47 oui / 7 non / 32 un peu (tableau / Annexe : Grèce 1, 1999), résultats qui ne peuvent pas refléter la réalité. Enfin, on se demande quels sont les critères de ces évaluations et surtout, quels en sont les outils / matériels utilisés ? Voilà les raisons qui nous poussent à remettre en cause une telle évaluation qui reste uniquement subjective et à nous lancer dans une recherche suivant une méthode expérimentale, pour vérifier nos hypothèses à propos du projet en FLE, d'une façon plus objective. En quoi notre projet se différencie-t-il des projets présentés ?

Pour la construction et la réalisation de notre projet, nous avons essayé de respecter les principes de base de la pédagogie de projet. Nous présentons, par la suite, parmi les principes ceux qui, respectés par notre projet, auraient pu, à notre avis, être plus valorisés par la grande majorité des projets décrits.

D'abord, un diagnostic, (analyse des besoins et de la situation), élément indispensable de la méthode, a été élaboré, avant la structuration et la mise en œuvre du projet. De plus, nous avons donné à notre projet une dimension interdisciplinaire, en impliquant d'autres disciplines au service du projet (professeur de musique, de dessin, de mathématiques, d'informa-

tique), sans nous éloigner des objectifs du programme ; nous pensons qu'il est dommage de priver un projet de cette dimension enrichissante, si c'est possible (disponibilités, conditions...). De plus, notre public n'a pas été « idéal » (niveau avancé, peu d'élèves en classe...), étant donné qu'il s'agissait d'élèves de l'enseignement public ; nous considérons, d'ailleurs, que le projet doit pouvoir s'adapter surtout à une classe « normale », qui est la classe hétérogène et parfois chargée (jusqu'à 30 élèves) ; il est à rappeler qu'en Grèce seulement 3 projets sur 8 ont eu lieu à l'école publique. Puis, nous avons veillé à ne pas faire prédominer les objectifs cognitifs aux dépens des objectifs de transfert et d'expression, ce qui est important dans une pédagogie de projet. Ensuite, nous avons respecté le principe de la négociation (négociation sur le choix du sujet, sur la programmation, le choix du support), car nous pensons que les projets « négociés » donnent plus d'occasions aux apprenants de prendre en charge leurs apprentissages et de développer des objectifs d'expression. Enfin, nous avons eu soin de mettre en œuvre une évaluation complète, dans toute la mesure du possible. Ainsi, pour les besoins du projet, mais aussi pour les besoins de la recherche, nous avons évalué les compétences orales et écrites (objectifs cognitifs), les attitudes et les comportements (objectifs d'expression) des apprenants. Pareillement, nous avons évalué les objectifs de transfert, le processus (évaluation formative) ainsi que le produit fini, pour les besoins du projet.

Ainsi, il y a deux points essentiels qui différencient notre projet des projets déjà décrits. Le premier est que notre projet veille à ce que tous les principes de la pédagogie de projet soient respectés dans sa réalisation, le mieux possible. Le deuxième porte sur l'évaluation ; une évaluation de type expérimentale, qui est la nôtre, pourrait donner plus de garanties d'objectivité.

5.1.2.3. Projets en cours de réalisation impliquant la Grèce

A part les projets pédagogiques qui sont nés en classe de FLE, à l'initiative de l'enseignant et des apprenants, il y en a d'autres, qui sont conçus par des organismes extérieurs à l'établissement scolaire, mais seront élaborés en classe. Dans notre recherche bibliographique, nous avons repéré les projets *fax*, *Socrates / Comenius*, *Journal Européen*, *Concours de la Francophonie*, ouverts au public grec, mais qui suscitent peu de publications.

Journal fax (depuis 1989... – CLEMI, s.d.)

Créé en 1989 par le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) organisme du ministère français de l'Éducation nationale, *fax* est un projet pédagogique qui donne lieu à la réalisation, sur une journée, d'un journal scolaire international à distance. Ce programme pédagogique combine l'utilisation des nouvelles technologies éducatives à l'échange international. Chaque année, une rédaction centrale, une classe d'un pays différent de celui de l'année antérieure, prend en charge la réalisation d'un numéro. Les correspondants rédigent des articles concernant les préoccupations des élèves ou les questions mondiales et les envoient à une date précise par télécopie ou par courrier électronique. Grâce au journal *fax*, les élèves découvrent le monde de la presse écrite, effectuent des recherches pour rédiger leurs articles, améliorent leur pratique de la langue et font un travail d'ingénierie pédagogique qui s'associe à une sensibilisation à la citoyenneté européenne. Le fait de créer un produit fini, qui sera publié dans un journal européen, fonctionne comme facteur de motivation.

Les enseignants grecs avec leurs élèves ont contribué à la réalisation du fax n°50, qui a été réalisé à Athènes lors du 1^{er} congrès National des professeurs de Français (cf. POULAIN, 1994, p. 34). Ils ont participé aussi à d'autres numéros de *fax*, mais nous n'avons pas repéré d'articles décrivant leurs expériences.

Socrates / Comenius (depuis 1994...)

Comenius (action I) – projet de développement scolaire est destiné à soutenir les partenariats entre établissements scolaires, d'au moins trois pays différents, créés en vue du développement d'un projet éducatif européen. Le but d'un tel projet est d'accroître la qualité de l'enseignement, d'en renforcer la dimension européenne et de promouvoir l'apprentissage des langues. Chaque projet vise à développer un ou plusieurs thèmes d'intérêt européen (protection de l'environnement, étude du patrimoine, éducation artistique, sciences, sensibilisation aux questions de citoyenneté européenne etc.) grâce à un ensemble d'activités éducatives, intégrées aux activités de l'Établissement et associées à des groupes de classes.

Cotentin et Harvet, esquissant ce type de projet, soulignent que, dans un projet éducatif européen *Comenius*, l'idée de « projet » est essentielle, car elle inscrit des activités dans le cadre annuel. Cela implique un choix attentif au thème du projet, qui doit présenter un intérêt

pour la classe. De plus, selon les auteurs, les objectifs doivent être bien fixés et réalisables, dans le cadre des programmes scolaires, dans un temps normal de travail. Enfin, les activités feront appel aux moyens dont dispose l'établissement (vidéo, ordinateurs...) et les résultats peuvent être présentés dans une exposition, un spectacle, un livre... En fait, pour monter un projet éducatif européen, chaque enseignant dans sa classe doit être capable d'élaborer son projet pédagogique (cf. COTENTIN / HARVET , 1995, pp. 21-23).

La participation des enseignants grecs de langues étrangères, aux programmes *Come-nius*, est de plus en plus grande chaque année,³⁷ ce qui prouve leur besoin d'échapper à la routine et de travailler sur projet. Malheureusement, aucune formation n'est prévue pour cela. Notre propre recherche souhaite donc pallier ce manque en constituant une base de réflexion et peut-être en donnant des pistes pour la mise en place d'une formation dans le domaine. De plus, à cause du travail de préparation, peu d'enseignants consacrent un temps supplémentaire pour publier leurs résultats. Pourtant, nous avons repéré quelques expériences, que nous présentons par la suite.

Trois exemples

1^{er} exemple : Projet européen : « L'Art en puzzle » (HOIDA / MAVRAGANI / MOSSAIDOU, 1994, pp. 26-28)

Six pays partenaires, parmi lesquels la Grèce - enseignement primaire - ont participé au projet européen annuel « L'art en puzzle ». Les objectifs du projet étaient : donner une dimension fonctionnelle et ludique à l'enseignement du FLE grâce aux échanges de productions artistiques d'élèves de pays différents ; donner à la culture une dimension vivante par « voie postale » ; prendre conscience de son patrimoine, de son identité culturelle et les comparer à ceux des autres. L'approche du projet a été interdisciplinaire, puisque différentes disciplines s'y sont impliquées : FLE, art, mathématiques, avec l'appui des nouvelles technologies (fax, vidéo). Les élèves de chaque pays ont choisi une oeuvre d'art d'un artiste national, l'ont photocopiée, découpée, agrandie, transformée en puzzle et expédiée à l'école correspondante. Plusieurs activités ont été prévues en classe et en dehors de la classe, durant la période de la réalisation : invitation d'artistes, visites d'ateliers et de salles d'exposition, cor-

³⁷ Communication personnelle orale de M^{me} Doxanaki, responsable de programmes *Socrates* / *Come-nius* en Grèce, à la date du 19/02/04.

respondance, rédaction des biographies. Le produit fini : une exposition à la salle « Apothi-ki » de Thessalonique, avec des productions des élèves ; 3 chaînes de télévision et deux stations de radio ont retransmis la manifestation. Les participantes grecques ont souligné que, pendant la réalisation du projet, les élèves ont été très motivés, ont bien collaboré entre eux, ont développé leur créativité, leur confiance en soi, leurs capacités d'observation, de réflexion et de découverte, ont pratiqué leurs connaissances de français dans des situations de communication réelles, ont eu l'occasion de s'exprimer et d'épanouir leurs talents.

2^{ème} exemple : « Projet Socrates : Initiatives récentes » (KOUTA, 1998, p. 48)

Trois pays partenaires, la France, la Grèce et l'Italie – enseignement secondaire : collèges – ont travaillé sur un projet annuel : rédaction réalisée à partir de disquettes, du journal *Europoli*, ayant comme thème les actualités de chaque pays. Les objectifs du projet étaient : savoir choisir des supports au dossier à réaliser, sélectionner, classer, analyser, coordonner les données, écrire une légende, dessiner un logo, mettre en page, utiliser l'ordinateur. L'auteur souligne que les objectifs du projet reposent sur un travail interdisciplinaire : français, anglais, histoire, géographie, dessin, informatique. Durant la réalisation, chaque école a eu son comité de rédaction et les élèves ont travaillé en groupe. Ils ont rédigé leurs articles après avoir découvert et analysé la presse nationale. Des échanges éducatifs ont été réalisés pendant l'année. Les élèves effectuant l'évaluation du projet ont déclaré que le thème a suscité leur intérêt et qu'ils ont découvert une nouvelle profession. Ils ont ajouté que le projet leur a permis de rencontrer d'autres partenaires, de collaborer avec eux, d'exprimer leur point de vue et de produire « une mise en page » sur un sujet commun en trois langues.

3^{ème} exemple : « Le 2^{ème} collège d'Agia Varvara dans les pas de l'Europe... » (FEGGI et al., 2002, p. 37)

Trois pays partenaires, la France, la Grèce et l'Espagne – enseignement secondaire : collèges – ont collaboré pour la réalisation d'un jeu de société de connaissances, dans le cadre du projet européen sur deux ans « Le citoyen européen de 2000 ». Les objectifs du projet étaient : connaître la culture actuelle et l'héritage culturel de chaque pays. Le produit fini, « jeu de société », était le support d'un jeu, dans chaque ville de rencontre, entre les élèves. Les élèves de la ville d'accueil avaient préparé des questions aux élèves invités, sur des domaines différents : la langue, la littérature, l'histoire, l'environnement, les traditions, d'où la

dimension interdisciplinaire du projet, soulignée par l'auteur. Le jeu contenait un plateau, des dés, des pions et des cartes sur lesquelles figuraient les questions et derrière les réponses, en trois langues. La participante grecque a souligné que les expériences ont été enrichissantes pour tous : éloignement de la routine, ouverture et contacts. Elle a ajouté que le produit fini a été un défi, non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants. Enfin, elle a constaté que le projet a prouvé que les élèves sont capables d'acquérir des connaissances même à travers un jeu.

Journal européen « La Souris des écoles » (depuis 1998... – CEO-FIPF, s.d.)

Ce journal électronique, créé en 1998, s'inscrit dans les activités de la CEO (Commission de l'Europe de l'Ouest) qui contient 22 Associations de professeurs de français de pays différents. Il s'adresse aux apprenants de tout niveau qui, par leur participation, peuvent pratiquer leurs connaissances linguistiques en utilisant les nouvelles technologies. Les rédacteurs des articles peuvent choisir leur sujet parmi les sujets proposés par le journal. La mise en page est proposée par les élèves. Dans la logique du journal, le FLE n'est plus confiné à un statut de langue d'études, mais joue pleinement son rôle d'usage. Le travail présenté peut être collectif ou individuel, élaboré en classe dans une démarche sur projet, sous la direction de l'enseignant de FLE (cf. CEO-FIPF, s.d.).

Un exemple

« La Grèce bouge » (RETZEPOPOULOU, 2000, pp. 57-59)

L'enseignante a participé avec ses élèves au concours du journal européen, avec l'article intitulé « La Grèce bouge », réalisé par 8 élèves de 12-14 ans du collège de Koropi. Le projet a été élaboré pendant 2 mois, indépendamment du manuel mais en parallèle avec le cours. Les objectifs du travail étaient : apaiser la peur après le tremblement de terre du 7-9-99 à Athènes; sensibiliser les apprenants à la recherche et au travail collectif ; développer l'expression des idées et la production écrite. Les productions commençaient en classe et se terminaient à domicile. L'enseignant les corrigeait à domicile. Les supports utilisés ont été : la presse grecque et française, la mythologie grecque, l'affiche du ministère de l'Éducation sur les séismes, des livres et des photos. L'enseignante souligne : « Nous avons participé au concours du journal européen *La souris des écoles*, d'où on a eu comme prix la publication de notre article sur Internet et voilà le résultat ».

Concours de la Francophonie (depuis 1994...)

Il s'agit d'un concours scolaire organisé chaque année par le service de coopération éducative de l'Ambassade de France en Grèce. Les élèves des établissements grecs (écoles primaires, collèges, lycées) qui participent au concours réalisent un produit fini fixé par le règlement du concours (album, affiche, jeu de l'oie, article, vidéo, cédérom...) autour d'un thème propre à la francophonie. Les gagnants sont récompensés par des prix. Les écoles grecques peuvent, si elles le désirent, collaborer avec une école située dans un des 56 pays de la francophonie. La production, dans ce cas, est commune, et elle est construite via Internet. La participation des établissements grecs est importante. A titre d'exemple, pour l'année 2002, 317 travaux au total ont été présentés (cf. ANONYME, 2002).

Un exemple

« 1^{er} prix au concours Francophonie 2002 » (GEORGIADOU, 2002, p. 31)

Après l'élaboration d'une affiche intitulée : « Tous ceux qui parlent français, et vous ? », avec des élèves de troisième du collège, l'enseignante fait son bilan. Elle souligne que les élèves ont participé avec enthousiasme, ont travaillé sur l'ordinateur, ont fait des recherches dans la presse et sur Internet, ont produit le collage et le slogan. Elle avoue : « Nous sommes très fiers de la réussite de notre affiche et surtout très contents d'avoir pu collaborer, chercher, discuter et apprendre ».

Les articles sur les expériences des enseignants, que nous avons réussi à repérer, sont peu nombreux et souvent dus à l'appui de l'organisme initiateur du projet ou d'une association d'enseignants. De plus, souvent uniquement descriptifs, ils sont pauvres en informations concernant l'organisation des projets, leurs objectifs et leur démarche. S'ils tentent une évaluation, son caractère subjectif reste assez flou, et l'attitude positive des enseignants impliqués ne peut être qu'indicative, à cause d'une évaluation non méthodique. Voilà pourquoi, ces articles apportent la preuve de l'urgence, en Grèce, de recherches s'appliquant à formaliser plus rigoureusement ces étapes et à initier une véritable réflexion sur la pédagogie de projet, seule apte à aider l'élaboration d'une formation dans ce domaine. En fait, il est réconfortant que les enseignants grecs aient l'occasion de s'impliquer dans ce type de projets. Mais, dans leur grande majorité, ils hésitent, surtout par peur de s'éloigner du programme et de

perdre du temps. Nous pensons donc qu'une formation à la pédagogie de projet pourrait les rassurer et les aider à mieux structurer leur projet pédagogique, et à le reformuler.

5.1.2.4. Projets de télé-collaboration sur Internet

Internet est un outil de nouvelle génération qui permet de sortir de la classe, de se rencontrer et de collaborer avec les autres sans se déplacer. A partir de 2000, des projets de FLE, conçus *via Internet* donnent une nouvelle dimension à la classe de langue. Nous présentons quatre exemples tirés de notre recherche bibliographique.

L'apprentissage du français avec un programme sur Internet : Chloé

(CHRISTIN, 2000, pp. 158-161 ; JENSEN / ALEXIS / THINSZ, 2000)

Chloé est l'héroïne d'un feuilleton scandinave, mais aussi l'histoire d'une petite fille, qui se passe à Paris. Chloé, et les élèves, apprenants de FLE, ont l'occasion de faire le tour de Paris à partir des activités proposées par le site de Chloé qui comprend : le feuilleton, des activités de compréhension, un lexique clé, une forme d'échanges et un concours hebdomadaire doté d'un prix. Les aventures de Chloé sont racontées par une voyante qui, via Internet, interroge les élèves sur ce qui va se passer. Eux-mêmes doivent rechercher des informations en naviguant sur des sites francophones, vérifier des données et se familiariser ainsi à la compréhension des informations. Grâce au forum d'échanges et au concours, l'expression écrite est aussi sollicitée. De plus, les différentes tâches et activités stimulent l'imagination (résoudre un problème, trouver des solutions...) développent la créativité et l'autonomie des apprenants, qui, comme le souligne Christin, co-auteur du programme, s'impliquent avec intérêt et motivation dans cette démarche de projet.

Écriture créative en ligne : un roman par courriels (DUREL / WINNICKA, 2002, pp. 24-28)

L'Institut Français de Bremen (Allemagne) s'adressant à des étudiants inscrits au Centre des Langues des Universités Brêmeises, propose un cours de FLE en ligne, complémentaire du cours traditionnel. Il s'agit d'un projet d'écriture créative romanesque réalisée

par échanges de courriels. La situation de départ est élaborée en séminaire d'introduction à l'écriture créative : activités de recherche, activités sur la grammaire et le lexique. Ensuite, via Internet, un participant lance un projet d'action, comportant des questions qui incitent les autres à fournir des propositions ; certaines contraintes linguistiques y sont intégrées. L'action menée à son terme, un autre participant est chargé de développer une nouvelle action en coordination avec le participant précédent et l'enseignant. Sur le site, les apprenants peuvent trouver le dernier état du roman, ainsi que des règles et des activités pour leur auto-apprentissage. Le rôle de l'enseignant, dans le projet, est d'inciter et de conseiller, d'indiquer des liens Internet utiles, de coordonner les échanges, d'analyser et de corriger les courriels, de renvoyer les productions les moins intelligibles en soulignant les difficultés et de prévoir des fiches grammaticales à répertorier sur le site. Les auteurs, après leur expérimentation, soulignent qu'écrire des romans via Internet implique des objectifs linguistiques et culturels et favorise la réflexion de l'étudiant actif sur son rôle de co-auteur responsable et autonome d'un objet littéraire.

*Collaborer pour apprendre : le site Canal Rêve (BABELNET, s.d. –
CORD / OLIVIER, 2002, pp. 33-36)*

Le site *Canal Rêve* qui a vu le jour en 1999 dans le cadre du projet Babelnet, propose sur Internet du matériel didactique de FLE, qui favorise le travail coopératif, par projet. Conçu par une équipe d'enseignants de six pays dans la Communauté Européenne, *Canal Rêve* s'organise autour de trois axes : les émissions, qui consistent en des parcours d'apprentissages interactifs sur des objectifs définis, permettant un travail autonome ; la régie, qui propose des aides pédagogiques à la navigation ; les concours, qui invitent les apprenants, ayant travaillé sur des compétences nécessaires pour participer au concours, à produire collectivement en français. Le produit fini visé est constitué des productions différentes des apprenants (guide touristique, livre de cuisine européenne... / format *doc* ou *html*), qui mettent en commun leurs compétences et leurs connaissances pour le réaliser. Dans ce processus l'enseignant a un rôle d'accompagnateur, facilitateur de l'apprentissage, partenaire compétent qui aide les apprenants à arriver à leur production. Cort et Olivier, auteurs de l'article, soulignent que les expériences menées ces derniers temps sur ce type de projet sont encourageantes, mais que, dans un processus pareil, il est nécessaire de dépasser le cadre de la relation enseignant – ap-

prenant de type traditionnel, qui veut que l'élève produise pour le professeur. Ils ajoutent que la réussite des projets présuppose une bonne définition des objectifs, des tâches à accomplir ainsi qu'une utilisation d'outils de communication adaptés aux besoins des apprenants.

*L'écriture collaborative à distance sur le réseau Internet : l'exemple des
« romans virtuels » du service éducatif de France Télécom³⁸
(SCHLEMMINGER, 2002, pp. 88-103)*

Dans son article, l'auteur discute de l'écriture collaborative sur Internet et présente une expérience pédagogique proposée par le service éducatif de France Télécom : les « romans virtuels », romans élaborés par des élèves de tout pays et de tout niveau. D'abord, il y distingue trois types d'écriture différents : a) la narration linéaire et chronologique qui garde un aspect rigide, b) la narration arborescente qui permet une liberté narrative complète, c) la scénarisation de la narration qui demande une structuration certaine, mais, en même temps, qui donne la possibilité de complexifier l'histoire par l'insertion de nouveaux éléments. Ensuite, en expliquant la fonction des « romans virtuels », l'auteur souligne qu'ils s'appuient sur ce dernier type d'écriture. Il s'agit d'une écriture fictionnelle qui demande d'inventer et de faire vivre des personnages, des lieux, des décors et des événements. Inspiré par la simulation globale, qui permet le jeu social, ce type d'écriture fictionnelle la dépasse à plusieurs niveaux : premièrement, elle amène les acteurs à établir de véritables relations sociales dans le réel ; deuxièmement, elle profite des multimédias motivant ainsi plus les élèves impliqués ; troisièmement, elle est davantage collective et interculturelle mettant en jeu différents pays via Internet. Selon l'auteur, le rôle de l'enseignant dans ce processus d'enseignement change d'une manière importante. Le professeur n'a plus le monopole du savoir linguistique, culturel et documentaire. Il devient coordinateur et facilitateur, tout en restant également le référent linguistique ainsi que la personne qui suit la progression des élèves et qui les évalue. Le grand atout pédagogique de la création collaborative et internationale de « romans virtuels » est qu'il s'agit d'un travail interdisciplinaire par excellence faisant appel à de nombreuses disciplines : français langue maternelle, français langue étrangère, histoire-géographie, arts plastiques, technologie, éducation civique. De plus, cette nouvelle façon d'approche pour soutenir l'apprentissage du français à l'aide des TICE offre la possibilité de sortir du cours de

³⁸ Projet de télé-collaboration en ligne : <http://www.wanadoo-edu.com>.

langue classique, et de développer l'autonomie et l'initiative de l'apprenant. Enfin, Schlemminger présente quelques romans virtuels réalisés, et se réfère à des témoignages des enseignants et des apprenants impliqués qui considèrent que ce type de projet peut fonctionner comme moteur d'apprentissage : « bonheur pour le professeur », « tout le monde s'amuse », « contents de participer », « outil de motivation »...

Internet en classe de langues étrangères favorise la réalisation des projets en facilitant la recherche documentaire. Mais, il constitue aussi un support dynamique et stimulant, grâce à son aspect convivial et interactif. Un projet de télé-collaboration « ajoute à la valeur d'un projet », car il donne la possibilité d'impliquer un plus vaste public. Il facilite le repérage des partenaires, met en contact des collaborateurs éloignés et donne la possibilité d'une publication immédiate des résultats de projets sur les sites web. Mais, dans ce type de projet, ainsi que dans tout projet qui implique les TICE, il y a le risque d'une « dérive productiviste ». Il faut se méfier que le document produit ne devienne pas l'objectif premier, tendance souvent induite par les TICE. Janitza, professeur des Universités, souligne :

« La construction d'un site web n'a de sens que si elle s'inscrit dans un projet didactique spécifique aux langues vivantes où les activités de compréhension et de production sont les objectifs premiers de l'enseignement des langues. » (JANITZA, 2002, p. 63)

Pour se lancer donc dans un projet de ce type, il faut être bien formé à la méthodologie de réalisation des projets, en déléguant aux techniciens la part « esthétique » de la présentation. Ainsi, on sera capable de bien structurer son projet, de développer les compétences prévues, de jouer pleinement son rôle de professeur-facilitateur et de mieux orienter les élèves qui risquent de se perdre dans la richesse des informations. En ce qui concerne le milieu scolaire grec, nous sommes encore loin d'une mise en œuvre de ce type de projets. L'introduction très récente des TICE dans les établissements helléniques, fonctionne souvent, pour le moment, aux yeux des enseignants non-formés, plus comme un obstacle que comme une aide. De plus, il y a une absence de personnel technique capable de travailler en collaboration avec les enseignants, eux-mêmes encore non-formés.

Dans notre recherche bibliographique, nous n'avons pas repéré d'articles descriptifs d'enseignants grecs impliqués dans ce type de projets.

5.1.2.5. Projets interdisciplinaires : IDD, TPE (France) et ZF (Grèce)

Les années 2000 sont accompagnées d'une innovation dans le système éducatif de la France, ainsi que dans celui de la Grèce. Il s'agit de l'insertion dans le programme officiel de projets pédagogiques interdisciplinaires qui impliquent, entre autres disciplines, les langues étrangères : les IDD (itinéraires de découvertes) et les TPE (travaux personnels encadrés) en France ; la ZF (Zone Flexible) en Grèce. Dans un premier temps, nous allons présenter le statut des IDD et des TPE en France, ainsi que quelques points de vue des enseignants de langues qui les ont expérimentés. Dans un deuxième temps, nous allons présenter le statut de la ZF en Grèce, ainsi que quelques résultats publiés des premières évaluations de l'expérimentation. Enfin, nous allons comparer notre projet pédagogique à ces nouveaux projets interdisciplinaires.

Les IDD (date d'introduction : 2000 - 2001) et TPE (date d'introduction : 1999 - 2000) en France

Une ouverture internationale est déjà une réalité dans de nombreux établissements scolaires. Elle s'inscrit au cœur du projet pédagogique à travers un certain nombre de dispositifs structurels ou pédagogiques : les IDD pour le collège et les TPE pour le lycée. Cette dimension donne aux élèves l'occasion de développer des compétences multiples : autonomie, esprit d'ouverture, distance critique, apprentissage des langues étrangères, interdisciplinarité, qui l'aideront à fonder son avenir de citoyen d'un nouveau type.

Les objectifs des IDD sont : favoriser le travail autonome et le travail en équipe à travers une démarche de projet.

Les objectifs des TPE sont : mobiliser, croiser des compétences et des connaissances ; développer une démarche de projet ; développer l'autonomie et le travail en groupe (cf. MINISTRE DE L'ÉDUCATION, s.d. b).

La question qui nous intéresse est la suivante : à quel point les IDD et les TPE impliquent-ils les langues étrangères et en quoi les modalités de cette implication peuvent-elles constituer des pistes de réflexion enrichissantes pour la pédagogie de projet ? Dans notre recherche, qui n'a pas été exhaustive, nous avons repéré, dans les *Cahiers Pédagogiques*, n° 413-414 (2003), un article à partir de l'expérience d'une enseignante d'anglais, impliquée dans un IDD, ainsi que le numéro spécial de *Langues Modernes*, n° 2 (2003), où l'on trouve

des expériences d'enseignants de langues étrangères, impliqués dans des TPE. Ces expériences vont nous aider à tirer quelques premières réflexions, qui pourraient nous être utiles aussi pour l'application de la ZF en Grèce.

L'expérience d'une enseignante d'anglais impliquée dans un IDD (MÉNAGE, 2003, pp. 15-16)

Les professeurs de technologie, de sciences, de maths, de français, de physique et d'anglais s'impliquent dans un IDD en classe de 4^{ème}, intitulé : » Le temps en astronomie ». Dans son récit, l'enseignante d'anglais fait quelques constatations concernant le domaine de la langue : «... riche expérience ...tous ont fourni un travail de qualité », « Le niveau de langue s'est amélioré et les prolongements se font sentir cette année en troisième », souligne l'enseignante et elle ajoute : « J'ai consacré de nombreuses heures », « Travail assez nouveau [...] je reconnais avoir été très inquiète, voire stressée mais je ne regrette absolument pas [...] je renouvelle l'expérience d'ailleurs cette année ». De la part des élèves, nous avons des témoignages de ce genre : « Au début c'était dur, car on n'avait rien compris [...] je ne suis pas bon dans cette langue ! Je remercie les enseignants car c'était intéressant », « j'ai appris un tas de choses, j'ai une nouvelle image de l'école et des professeurs », mais aussi du genre : « On nous a pris toutes nos heures d'études du jeudi matin ». Les constatations de l'enseignante et des apprenants sont plutôt positives.

Les questions liées à la gestion du temps et à la production se rencontrent dans presque toute démarche de projet, mais elles sont effacées par la satisfaction et les résultats positifs.

L'expérience des enseignants de langues étrangères impliqués dans les projets des TPE

Dans la synthèse qui suit, nous regroupons les apports des enseignants des langues étrangères-praticiens des TPE, qui sont plutôt positifs, malgré la constatation que « les TPE intègrent modestement les langues vivantes » (JAMOTEAU, 2003, p. 46) et que « les langues ont beaucoup de mal de trouver leur place dans le dispositif qui semble avoir été conçu d'abord pour les autres disciplines » (SPRINGLER, 2003, p. 5). Pourtant, les enseignants s'accordent à dire que la discipline langue étrangère devrait jouer un rôle essentiel à la réalisation d'un projet pluridisciplinaire et qu'elle devrait « constituer une discipline carrefour nécessaire aux recherches plurilingues » (SPRINGLER, 2003, p. 5).

Aux inquiétudes de quelques collègues qui craignent que la discipline « langue » ne

« s'instrumentalise », dans le cadre des TPE et ne soit utile qu'à la traduction des documents, Jamoteau répond : « il est inconvenable qu'une langue vivante soit instrumentalisée au service d'une matière » (JAMOTEAU, 2003, p. 21) et Lykakis ajoute que cela ne correspond pas du tout à l'expérience qu'elle a pu avoir (cf. LYKAKIS, 2003, p. 21). Par ailleurs, comme ce risque existe, il faut se méfier et insister sur une utilisation de la langue étrangère plutôt comme « moyen de communication », que comme simple outil, « instrument » d'apprentissage. D'après Lykakis « les TPE, loin d'instrumentaliser la langue, s'inscrivent dans le droit fil des objectifs fixés aux professeurs de langues : communicationnels, méthodologiques, culturels » (LYKAKIS, 2003, p. 20).

Dans le domaine communicationnel, à travers une démarche de projet, l'appropriation de la langue est plus authentique (échanges et interaction) et met les apprentissages au cœur des pratiques, par opposition à l'Approche Communicative, où la communication reste à un niveau artificiel (cf. LYKAKIS, 2003, p. 21 ; JAMOTEAU, 2003, p. 42). Springer souligne que « la visée communicative » qui, dans une Approche Communicative, n'est en rapport qu'avec des situations purement scolaires (situations artificielles), est remplacée, dans une démarche de projet, par une « visée actionnelle » qui est en rapport avec les réalités authentiques et sociales (cf. SPRINGER, 2003, p. 61).

Dans le domaine méthodologique, à travers la recherche documentaire, l'élève construit des méthodes de travail personnelles et cultive son esprit critique, ainsi que son autonomie (cf. LYKAKIS, 2003, p. 23). Il se rend compte de la complémentarité des disciplines, de la similarité des méthodes de travail (par exemple le résumé) et réalise que ses acquis sont indéniables et transférables (cf. DU, 2003, p. 36).

Dans le domaine culturel, les élèves découvrent les particularités de la culture étrangère et s'approprient les systèmes de références propres aux pays étudiés. La langue devient ainsi support de culture (cf. LYKAKIS, 2003, p. 22 ; PARISEL, 2003, p. 8).

Dans le domaine socio-affectif, les enseignants témoignent que la pédagogie de projet donne l'occasion aux élèves d'affronter les autres et de s'enrichir mutuellement dans une dynamique de groupe, de négocier, de prendre des initiatives et de développer leur autonomie en construisant leur parcours (cf. JAMOTEAU, 2003, p. 42 ; DU, 2003, p. 35 ; PARISEL, 2003, p. 8).

Dans le domaine cognitif, Du note que « les progrès sont quelquefois difficiles à quantifier, mais les élèves enrichissent et diversifient leurs connaissances linguistiques qui sont mises en œuvre dans de multiples contextes » (DU, 2003, p. 41). Ils développent surtout

la compréhension et l'expression écrites (cf. JAMOTEAU, 2003, p. 44 ; PARISEL, 2003, p. 19). Les enseignants soulignent, de plus, l'importance de l'ouverture et de l'enrichissement grâce aux TPE. Lykakis souligne qu'avec les TPE le cours de langue s'enrichit, mais l'enseignant aussi, grâce aux contacts qu'il peut avoir avec des enseignants d'autres disciplines (cf. LYKAKIS, 2003, p. 20).

Les apports positifs constatés par les enseignants sont parfois accompagnés de remarques concernant les difficultés et les problèmes posés : des obstacles d'organisation, des moyens insuffisants en salles, en matériel ou en personnel de documentation. De plus, l'enseignant doit accepter l'incertitude liée au fait que les élèves choisissent des thèmes dont les enseignants ne maîtrisent pas bien les contenus (cf. PARISEL, 2003, p. 18). Jamoteau se réfère aussi au « difficile équilibre de guider les élèves sans pour autant leur imposer le parcours, en recentrant le projet en fonction des objectifs induits par les thématiques » (JAMOTEAU, 2003, p. 42). Enfin, il faudra noter qu'il y a des enseignants qui estiment que le projet pédagogique interdisciplinaire met en danger non seulement les apprentissages disciplinaires de base, mais aussi le statut même des disciplines (cf. SPRINGER, 2003, p. 5).³⁹

Pour que les langues étrangères puissent mieux fonctionner dans les TPE, la didactique des langues doit s'adapter à de nouvelles situations. Ainsi, Jamoteau pense que dans les nouveaux programmes de langues vivantes, « l'entrée authentique, favorisée par la notion de programme culturel, semble bien privilégiée » (JAMOTEAU, 2003, p. 46), tandis que Springer propose le développement d'« un curriculum pour l'apprentissage des langues ouvert et pluriel » (SPRINGER, 2003, p. 58).

La ZF (date d'introduction 2001 - 2002) en Grèce

Tandis qu'en France le projet pédagogique est déjà connu dans le secondaire, depuis 1989, avec les Projets d'Action Éducative (PAE) – les 10% –, en Grèce, il fait sa première apparition en 1994, avec les Travaux Synthétiques et Créatifs (TSC).⁴⁰ Il s'agit d'instituer la

³⁹ Dans le site *www.sauve.net*, celui de l'association « Sauver les lettres » en lutte contre certains aspects de la réforme, nous retrouvons la même idée. Des enseignants pensent que l'interdisciplinarité, dans les TPE, se développe au détriment des savoirs et des objectifs du programme et peut aller jusqu'à l'échec.

⁴⁰ Décret présidentiel 409/1994.

pratique de projets disciplinaires ou interdisciplinaires, facultatifs, individuels ou collectifs, au collège et au lycée, qui visent au développement de la créativité, de l'esprit critique, de l'initiative personnelle, de l'esprit de recherche, de collaboration ainsi qu'à la valorisation des talents des apprenants.

Les TSC ne sont pas officiellement évalués, mais nous avons une publication avec les constatations des enseignants qui les ont expérimentés au 10^{ème} collège de Patras – école de sensibilisation. Les enseignants soulignent que les TSC peuvent jouer un rôle positif dans le processus de l'apprentissage et il est conseillé de généraliser leur application sous plusieurs conditions : donner du temps supplémentaire, au moins deux heures par semaine, et insérer les TSC dans le programme officiel sans augmenter les heures de travail ; proposer des projets collectifs et non individuels ; ne pas évaluer les projets avec une évaluation sommative ; doter les établissements de soutien matériel ; prévoir une revalorisation économique des enseignants (cf. KOUTROUMBAS, 1997, pp. 93-98). Ces conclusions présentent une image nuancée de la mise en place des TSC. En fait, les TSC ont ouvert le chemin à l'innovation de 2001: la Zone Flexible.

En 2001, des programmes-pilotes, selon lesquels les projets interdisciplinaires sont insérés dans le programme officiel de l'école (2 heures par semaine), se mettent en route. La nouvelle institution, nommée « Zone Flexible » (ZF), est en rapport avec le nouveau « Cadre Interdisciplinaire Transversal Unifiant les Programmes » (DEPPS), conçu par l'Institut Pédagogique d'Athènes, dont l'esprit se trouve en harmonisation avec les objectifs du Conseil des Ministères de l'Éducation de l'Union Européenne. La ZF vise à une approche interdisciplinaire de la connaissance à travers une application des projets (projects). Toutes les disciplines sont concernées, ainsi que les langues étrangères (cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; INSTITUT PEDAGOGIQUE, 2001, p. 6). D'après le programme de l'Institut Pédagogique, responsable de l'application de la ZF, pour l'année 2001 - 2002, 239 établissements (primaires et secondaires), pour l'année 2002 - 2003, 900 établissements et, pour l'année 2003 - 2004, 3.034 établissements s'y sont impliqués.

Galanopoulou, adjoint à l'Institut Pédagogique, nous présente les résultats de l'évaluation du programme de l'année 2001 - 2002, sur un échantillon de 187 établissements dans l'enseignement primaire et 52 établissements dans l'enseignement secondaire. L'auteur souligne que l'application du programme s'est faite selon les axes suivants : a) production de matériel pédagogique (pour enseignants et apprenants), b) formation des conseillers scolaires qui, à leur tour, se sont occupés de la formation des enseignants impliqués, c) soutien des en-

seignants impliqués, d) création de matériel pour l'évaluation du programme, d) évaluation des résultats du programme.

Le matériel utilisé pour l'évaluation du programme était constitué d'un questionnaire adressé aux enseignants pour les journées de formation, de questionnaires adressés aux enseignants et aux directeurs des établissements pendant les visites aux écoles, d'interviews avec les enseignants, les directeurs et les conseillers scolaires, de fiches d'observation et de journaux d'observation adressés aux enseignants impliqués.

Les premiers résultats montrent que l'application de la ZF a été considérée comme une innovation positive. Les enseignants de disciplines différentes ont eu l'occasion de collaborer à l'élaboration des projets, ainsi ils se sont rencontrés en échangeant leurs connaissances ou leurs expériences. Le travail en équipe s'est avéré très positif, aussi, pour les apprenants. Ils se sont rapprochés aussi bien de leurs camarades que de leurs professeurs. Ils ont développé leur sociabilité et leur confiance en soi. Les plus passifs sont devenus actifs et ont mis en valeur leurs talents. Ils demandent à travailler en groupe dans les autres cours aussi et souhaitent plus d'heures accordées à la ZF. Quelques difficultés dans la mise en œuvre de la ZF, signalés par l'auteur, sont : celui du temps (plus d'heures de travail pour les enseignants), celui de l'argent (pour des sorties de l'école et des visites), celui de la formation des enseignants (les conseillers scolaires doivent être en contact continu avec les écoles – cf. GALANOPOULOU, 2002, pp. 271-285).

Les résultats de la recherche précédente sont-ils significatifs ? Comme nous ne connaissons pas la méthodologie de l'analyse des données, qui ne figure pas dans l'article, nous ne pouvons pas porter de jugement. Cependant, l'image positive qu'ils nous donnent est plutôt réconfortante, bien que malheureusement, ils ne nous apportent pas d'informations précises sur le domaine qui nous préoccupe spécialement qui est celui des langues.

L'application de la ZF nécessite, donc, une formation des enseignants à une méthodologie de réalisation de projet, à la pédagogie de projet. L'école grecque, pour s'engager dans une réelle évolution, a besoin d'enseignants compétents, à l'esprit ouvert, prêts à renoncer à leur rôle traditionnel, prêts à consacrer un temps réel à leur préparation des cours. A notre avis, la réussite de cette innovation serait importante pour l'école grecque, mais elle nous paraît assez utopique, vu que, parallèlement, il n'est pas prévu d'évolution du système notamment en ce qui concerne les examens, et que la formation universitaire des enseignants, avec ses exigences, en n'accordant aucune place à la notion du projet et en favorisant la récitation des connaissances mémorisées, rend difficile l'évolution des mentalités. Sans doute faudrait-

il un apprentissage plus progressif. Il n'est pas facile d' » obliger » tous les enseignants, dans les conditions que nous avons déjà décrites auparavant, à réaliser au moins trois projets interdisciplinaires par an (ce qui leur est demandé). Nous, qui sommes des adeptes de la méthode, d'après notre expérience personnelle, nous pensons que les enseignants doivent « vouloir », avant tout, pratiquer la pédagogie de projet. Nous craignons que, si l'institution essaye de la leur imposer, la méthode ne perde son efficacité. A notre avis, il faut encore de la formation, beaucoup de recherche et d'évaluation précise, avant d'imposer la pédagogie de projet dans le système grec. Une recherche expérimentale, sur le terrain, (évaluation des résultats de la méthode, pratiquée par des enseignants à qui l'on impose la pédagogie de projet) pourrait répondre à nos hypothèses.

Les IDD, les TPE, la ZF et notre projet pédagogique

Les IDD et les TPE ainsi que la ZF impliquent « modestement » les langues étrangères : « on peut concevoir un projet pluridisciplinaire sans les langues » (SPRINGER, 2003, p. 58). Pourtant, ne serait-il pas indispensable d'impliquer les langues dans de plus nombreux projets, si l'on veut s'ouvrir à d'autres cultures et enrichir la recherche documentaire ? De plus, de la façon dont les langues s'y impliquent, est-ce que nous risquons de mettre la discipline « langue » en danger, faute d'avoir souvent la possibilité de lier nos objectifs cognitifs-langagiers aux objectifs induits par la thématique proposée et aux besoins émergés des autres disciplines ? Il est évident que malgré ces réticences, la langue peut tirer profit de la mise en place de ces projets interdisciplinaires. Mais ce type de projet ne pourrait pas être suffisant pour l'enseignement-apprentissage d'une langue.

Or, le type de projet pédagogique que nous avons appliqué diffère des précédents, précisément pour cette raison. Ayant les caractéristiques d'un projet de type Freinet, il est le cours même, il est « la base du travail » en classe et ne fonctionne pas en dehors du cours ou en parallèle, comme un supplément. Nous suivons Schlemminger qui souligne :

« En effet, le projet dans une classe Freinet n'est pas un élément supplémentaire dans la panoplie des procédés et des techniques possibles [...] il n'est pas réservé à des plages horaires spécifiques (comme les deux heures prévues pour les TPE et les Travaux croisés) ou à des activités particulières. En pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive. » (SCHLEMMINGER, 2003, p. 48)

Puis, notre projet est centré sur la langue. Il est conçu par l'enseignant de FLE – en négociation avec les apprenants – et non par un enseignant d'une autre discipline. Même s'il est interdisciplinaire, les autres disciplines contribuent à l'enrichir et à lui donner une ouverture. Mais les objectifs cognitifs, émergés des besoins des apprenants et du programme, sont surtout des objectifs langagiers. Dans notre type de projet, c'est le thème qui s'adapte aux besoins de la langue. Ce n'est pas la langue qui s'adapte aux besoins thématiques du projet.

Enfin, il est vrai que dans notre projet, la langue peut devenir à un moment « instrument », « médium » d'apprentissage pour les besoins de la recherche documentaire. Mais, en aucun cas, elle ne perd sa dimension communicative et sociale, sa dimension pragmatique et son caractère de langue vivante. Dans notre projet, les élèves n'hésitent pas à s'exprimer pour communiquer en langue étrangère, même s'ils ne maîtrisent pas bien cette langue, tandis que dans un projet interdisciplinaire de type IDD, TPE ou ZF, l'élève peut chercher sa bibliographie en langue étrangère, mais utiliser la langue maternelle pour présenter son projet. Schlemminger note, à ce propos, que ce qui différencie un TPE d'une pratique Freinet, est que, dans le premier cas, ce qui motive l'expression personnelle des élèves est la maîtrise de la langue, tandis que, dans le second, ce sont les pratiques socialisées de communication (cf. SCHLEMMINGER, 2003, p. 52). D'ailleurs, notre type de projet est toujours rédigé, présenté et soutenu en langue étrangère.

Dans le but d'expliquer l'orientation de notre recherche, nous avons étudié le(s) projet(s) en FLE, aussi bien dans les autres pays qu'en Grèce. L'analyse des articles théoriques nous a mis en contact avec des propositions méthodologiques de réalisation de projet, dans le domaine du FLE, a enrichi notre réflexion sur la pédagogie de projet et a développé notre motivation autour du sujet. L'analyse des articles descriptifs a eu un double intérêt pour nous : celle de la première période nous a poussée à expérimenter le projet déjà utilisé en FLE, mais de façon modeste et sans qu'il soit évalué ; celle de la deuxième période nous a permis de constater la poursuite d'une absence d'évaluation objective, mais aussi une plus large utilisation du projet, donc un plus grand besoin de formation des enseignants, malgré les quelques indications d'un meilleur fonctionnement. En étudiant les projets en cours de réalisation impliquant la Grèce, nous avons constaté qu'il y a des enseignants grecs qui ont l'occasion de s'impliquer volontairement dans des projets initiés par des organisations extérieures à l'établissement scolaire, ce qui prouve, encore, le besoin d'une formation sur la pédagogie de projet. En ce qui concerne les projets de télé-collaboration, ils sont un défi pour les enseignants de langues, mais vu les difficultés du système scolaire, l'infrastructure des établissements pu-

blics grecs, ainsi que la mentalité des enseignants, nous en sommes encore loin. Pourtant, des enseignants formés à la pédagogie de projet, seraient indispensables pour bien les accueillir un jour. A propos des IDD et des TPE, les expériences des enseignants français nous ont donné des pistes de réflexions sur les futurs résultats probables de l'implication des langues dans la ZF. De toute façon, l'apparition de la ZF en Grèce nécessite une formation systématique sur la méthode et demande une évaluation du statut des langues qui s'y impliquent. Cependant, notre projet peut fonctionner indépendamment de la ZF.

5.2. *Les effets de la pédagogie de projet en dehors du FLE*

Dans le domaine du FLE nous n'avons pas trouvé dans notre bibliographie de recherches fondées sur une méthode expérimentale concernant l'application du projet pédagogique. Pourtant, quelques recherches empiriques sur des PAE (projets d'actions éducatives) que nous avons repérées, nous ont donné quelques informations intéressantes sur le rôle que le projet peut jouer dans l'enseignement aux plans cognitif et socio-affectif. Ces informations, ainsi que les opinions de théoriciens, viennent renforcer nos hypothèses.

5.2.1. Sur le plan cognitif

Les opinions concernant l'efficacité du projet pédagogique dans l'acquisition des objectifs cognitifs / de maîtrise (savoirs propres à chaque discipline) sont contradictoires :

Certains doutent de l'efficacité pédagogique du projet pédagogique dans le domaine cognitif et considèrent qu'avec les projets, il y a le risque de rester au niveau du « bien-être » et du plaisir, sans réussir à développer des objectifs cognitifs.

Parmi eux, Bru et Not expliquent pourquoi les objectifs de maîtrise se développent plus difficilement dans le projet pédagogique :

« Les enseignants sont plus accoutumés à organiser leurs cours en fonction du programme qu'en fonction des capacités à développer chez les élèves. Le projet échappant au programme, les enseignants envisagent difficilement que certaines capacités, pourtant requises par le programme, puissent être visées et évaluées à travers le projet. De même, les enseignants sont peu habitués à réaliser le program-

me en tenant compte de la demande des enfants, en visant précisément une inter-structuration entre sujet apprenant et objet de savoir. » (BRU / NOT, 1991, p. 58)

De plus, dans la pédagogie de projet, il y a une tendance à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières : « Les contenus sont parfois négligés et l'apprentissage par la découverte peut s'avérer long et coûteux » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 74). De même, Frey (1998) pense que la pédagogie de projet n'est pas la méthode idéale dans un système éducatif où il y a un programme à exécuter, prévu dans un temps limité :

« Les résultats de la méthode concernant les performances des élèves ne peuvent apparaître tout de suite, mais dans un deuxième temps [...] il faut se méfier de la pédagogie de projet quand on prétend enseigner une langue étrangère et qu'on veuille que les élèves apprennent rapidement. » (FREY, 1998, p. 77)

Cependant, certains enseignants manifestent dans leurs comptes-rendus d'essais pédagogiques cette possibilité d'atteindre aussi des objectifs cognitifs en réalisant des projets pédagogiques. Prenons l'exemple de Halté (1982), qui, réalisant un projet d'écriture d'un roman sur le Moyen-âge, en classe de 5^{ème}, constate a posteriori que les objectifs cognitifs atteints correspondent aux savoirs prévus (savoirs nouveaux effectivement abordés au cours de la réalisation du projet). Il précise que la production à réaliser est à la fois à considérer comme « une masse de savoirs investis », mais qu'en même temps « fabriquer » impose que des savoirs soient déployés et élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement didactique. D'après Halté, les savoirs sont soudainement acquis dans le développement de la tâche, construits dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer (cf. BRU / NOT, 1991, p. 58).

Etant du même avis, Le Coz, dans une évaluation des PAE, parle d'une amélioration des acquis cognitifs grâce au projet. Il nous paraît intéressant de citer le passage suivant, qui, d'ailleurs a été pour nous un déclencheur, un défi pour notre propre recherche :

« Le résultat de la classe PAE est satisfaisant. Les notes sont en hausse. Quelques élèves ont eu des difficultés. Seul le professeur d'anglais – qui n'est pas impliqué dans le projet – constate un tassement important des notes. La baisse n'est pas catastrophique mais sensible. » (LE COZ, 1994, p. 42)

Peut-on considérer que les apprenants ont privilégié les disciplines impliquées dans le projet, au détriment des autres ? Etant plutôt de l'avis des derniers chercheurs, qui pensent que le projet n'exclut pas l'acquisition des objectifs cognitifs/de maîtrise, nous avons voulu l'expérimenter de façon plus systématique dans le domaine du FLE en Grèce.

5.2.2. Sur le plan socio-affectif

Sur le plan socio-affectif, les auteurs se mettent tous d'accord sur le fait que le projet favorise la motivation en impliquant les élèves dans le processus de l'enseignement. Comme le dit Pelpel, « ...l'implication des participants dans un travail par projet constitue le moteur de l'activité et fonctionne comme une motivation » (PELPEL, 1993, p. 162).

Ainsi, dans un rapport de synthèse de l'évaluation nationale des PAE (cf. BOLLON / FIGARI / DELORME, 1987), on a pu mettre en valeur des effets de la démarche de projet sur le plan affectif : amélioration du climat de l'établissement, des relations sociales, du développement des capacités d'initiative, de l'intérêt pour les méthodes de travail, une meilleure participation en classe (cf. BARBIER, 1991, p. 122). Dans une autre enquête, réalisée par Berthier en 1986, à la demande du Groupe de pilotage du dispositif d'évaluation des PAE, le chercheur confirme l'idée que susciter la motivation des élèves semble bien être la raison profonde de faire des projets : « susciter la motivation des élèves » constitue 61,4% des réponses. Son enquête fait également apparaître d'autres objectifs tels que la réalisation d'une ouverture sur le milieu, la proposition aux élèves d'apprendre d'une façon différente, la valorisation des élèves en difficulté, l'amélioration des relations sociales (cf. BRU / NOT, 1991, p.120).

Tous s'accordent à reconnaître que l'application des projets favorise la motivation des apprenants. Parallèlement dans le cas de la Grèce, comme nous l'avons déjà décrit, à quel point le projet pédagogique sera-t-il capable d'influencer l'attitude des apprenants envers le FLE ?

De plus, les auteurs mettent l'accent sur le développement des savoir – être et des valeurs pédagogiques grâce à la réalisation des projets. Bru et Not insistent sur la dimension socio-affective du projet interdisciplinaire et sur son caractère d'utilité sociale : « Les projets collectifs entraînent négociation, contrat, division des tâches, responsabilité vis à vis des autres participants. La collectivité est présente comme régulatrice, informatrice, évaluatrice » (BRU / NOT, 1991, p. 55). Ces chercheurs pensent que, dans le travail sur projet, les sujets sont amenés à exprimer leurs positions, à s'ouvrir à celles des autres, à vivre des conflits, la négociation, la recherche des compromis utiles à la réalisation de la tâche. Le fait même de travailler en groupe, de réguler le travail effectué ou non, entraîne à être attentifs au fonctionnement psycho-social du groupe (cf. BRU / NOT, 1991, p. 56). De même, Labye, étant du même avis, confirme qu'avec le travail par projet « ...l'enfant s'entraîne à prendre des responsabilités qui favorisent une affirmation du soi [...] l'enfant apprend dynamiquement l'en-

traide et la collaboration, il apprend fonctionnellement le respect de l'autre dans ses actes et ses idées » (LABYE, 1983, p. 8). Enfin, Bordallo signale que la réalisation des projets développe la créativité des apprenants : « Le projet parce qu'il permet de confronter des savoirs différents, facilite la compréhension et stimule la créativité » (BORDALLO / GINESTET, 1993, p. 107).

Ainsi on observe un contraste entre les réactions positives en matière de compétences socio-affectives et des réticences, dès qu'il s'agit des acquis cognitifs. De tels jugements, de la part des chercheurs et des théoriciens reconnus, sont susceptibles de constituer autant de freins à ceux qui, compte tenu du poids du cognitif, les utiliseraient comme alibis à leurs refus. Nous-mêmes, nous nous sommes d'ailleurs heurtée à cette même objection en matière d'acquis cognitifs, mis au premier plan dans le système hellénique. Il nous a donc paru important de tenter de vérifier la validité de ces jugements, avec l'application du projet pédagogique dans le contexte scolaire grec, dans le domaine du FLE, en suivant une méthode expérimentale.

Notre état de la recherche sur le(s) projet(s) en FLE, a donc justifié notre double motivation initiale : proposer une méthodologie de réalisation de projets, adaptée à la classe de FLE, qui pourrait servir de matériel de formation pour les enseignants grecs ; vouloir expérimenter le projet pédagogique en évaluant ses résultats en classe de FLE publique grecque, d'une façon objective. De plus, notre recherche sur les effets du projet aux plans cognitif et socio-affectif en dehors du FLE, a renforcé notre problématique dans la recherche de la formulation de nos hypothèses.

6. Méthodologie de la recherche

Dans un premier temps, nous allons formuler nos hypothèses de recherche, après nous être posé des questions concernant les effets de la pédagogie de projet sur les plans cognitif et socio-affectif. Dans un deuxième temps, nous allons décrire notre méthode de recherche, ainsi que nos méthodes d'analyses statistiques. Dans un troisième temps, nous présenterons le matériel qui a servi à la réalisation de la recherche. Ensuite, notre étude comportera la description de notre échantillon, ses caractéristiques ainsi que la manière dont nous l'avons choisi. Puis, nous allons présenter de façon détaillée l'organisation de notre expérience, en précisant sa durée et en décrivant son déroulement. Enfin, dans une dernière partie concernant des considérations d'ordre général sur le déroulement de l'expérience, nous discuterons sur les points forts, ainsi que les points faibles de la recherche.

6.1. *Hypothèses de recherche*

En discutant le statut du FLE dans le premier chapitre, nous avons constaté une démotivation des apprenants pour le cours de français au collège public, due aux particularités du système, ainsi qu'un découragement des enseignants de tenter des innovations par peur de s'éloigner du manuel et de l'esprit des examens. Par ailleurs, dans le chapitre qui examinait l'état de la recherche sur le projet, nous avons découvert les constatations plutôt positives des enseignants pratiquant la pédagogie de projet dans leurs classes de FLE. De plus, nous avons eu l'accord des chercheurs sur les apports positifs de la méthode au plan socio-affectif, mais nous nous sommes heurtée à leurs opinions contradictoires au plan cognitif. En même temps, notre étude sur les caractéristiques et les fondements théoriques de la méthode nous a conduite à croire à ses bienfaits et à vouloir l'expérimenter dans le milieu scolaire grec.

Ainsi, à partir de ces constats, dans un premier temps, nous nous sommes demandée si cette méthode serait capable de remédier à la démotivation des apprenants pour le cours de français, sans empêcher l'acquisition des objectifs de maîtrise (cognitifs), c'est-à-dire sans influencer négativement leurs résultats scolaires dans le système grec existant. En même temps, nous voulions savoir si, les enseignants qui dans leur majorité pensent que, si l'on

s'éloigne du manuel on n'arrive pas à faire le programme, pourraient se sentir rassurés en pratiquant cette méthode. Dans un deuxième temps, nous avons voulu rechercher si la pédagogie de projet pratiquée dans ce même système serait capable de modifier les savoir-être des apprenants.

L'objectif principal de cette étude est donc de rechercher si l'application des projets pédagogiques à la base de la pédagogie de projet, dans l'enseignement du FLE aux élèves des collèges publics grecs, peut influencer :

- leur compétence générale (orale et écrite),
- leur intérêt pour le cours de français,
- le développement des savoir-être.

Nous avons également comme objectif de *comprendre* comment les professeurs ont vécu leur expérience et ont évalué la méthode pédagogique qu'ils ont appliquée.

Ainsi nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Première hypothèse :

Si la pédagogie de projet était pratiquée dans la classe de FLE, elle pourrait alors influencer le développement de la compétence générale (orale et écrite) et permettre d'obtenir de meilleurs résultats dans le domaine cognitif.

Deuxième hypothèse :

Si la pédagogie de projet était pratiquée dans le contexte institutionnel grec (collège public), elle serait alors capable de modifier l'intérêt des élèves pour le cours de français.

Troisième hypothèse :

Si la pédagogie de projet était pratiquée dans le contexte scolaire grec, elle permettrait alors de développer des savoir-être tels que : collaboration, responsabilité, confiance en soi, créativité et autres.

6.2. *Méthode adoptée*

Après un rappel rapide des méthodes de recherche dans le domaine de la didactique des langues, nous allons justifier notre propre choix de méthode de recherche, puis nous présenterons nos méthodes d'analyse de résultats. Pour effectuer cette recherche empirique nous avons utilisé, d'une part, la méthode « expérimentale » qui nous a donné la possibilité

de vérifier nos hypothèses en comparant nos résultats de façon « quantitative » (contrôle de la compétence générale, de l'intérêt pour le cours de FLE et des savoir-être développés) ; d'autre part, nous lui avons adjoint une méthode « descriptive » qui nous a permis d'examiner nos résultats de façon « qualitative » (réalisation d'un entretien avec les enseignantes impliquées). Les résultats de la méthode descriptive corroborent ou infirment les résultats obtenus à l'aide de la méthode expérimentale. Pour faire l'analyse des résultats, nous avons utilisé des méthodes statistiques, « t » de student et « ANOVA », pour des données quantitatives, ainsi que CHI-CARRÉ et analyse des contenus, pour des données qualitatives.

6.2.1. Méthode de recherche

Avant de discuter le choix de notre propre méthode pour cette recherche, nous présentons l'inventaire de deux spécialistes dans le domaine des langues, qui nous informent sur les types de méthodes de recherche pratiqués actuellement.

Galisson distingue trois genres de recherche dans le domaine : la recherche-application, la recherche-action et la recherche-implication, qu'il réclame d'ailleurs. Ce chercheur souligne de plus, que, parmi les méthodes d'investigation, les plus fréquemment sollicitées sont : la méthode descriptive, la méthode analytique, la méthode documentaire et la méthode expérientielle « petite sœur bâtarde de la méthode expérimentale », pour laquelle il « nourrit une grande affection ». Se référant à la méthode expérimentale, il considère que, bien qu'elle soit très appréciée par les spécialistes des sciences de l'éducation, cette méthode « difficile à manoeuvrer » n'a pas pu s'établir dans le domaine des langues. Le chercheur essaye de trouver les raisons : « par manque de formateurs rompus à la gestion de cette pesante machinerie, ou par inadéquation de l'outil à la tâche ? » (cf. GALISSON, 1994, pp. 128-135). En revanche, la même année, Germain, se référant à la recherche en didactique des langues au Québec, souligne que des recherches expérimentales voient le jour sur le terrain. Germain distingue deux grands types de recherche en didactique des langues : les recherches empirico-conceptuelles et les recherches empiriques ; parmi les études qu'on pourrait qualifier proprement d'empiriques, il y a trois grandes orientations méthodologiques : des recherches d'ordre descriptif ou qualitatif fondées sur l'observation et l'analyse de divers phénomènes, celles qui sont de nature expérimentale impliquant la manipulation de certaines variables et celles d'ordre analytique qui consistent à analyser les diverses facettes d'un phénomène relié à la langue. L'auteur souligne que la recherche dite « qualitative » (ou « interprétative »)

tente de décrire des phénomènes afin de mieux les comprendre, alors que la recherche « quantitative » cherche plutôt à les expliquer par des relations causales. Selon lui, les deux types de méthodologie peuvent trouver place dans la recherche en éducation, ainsi qu'en didactique des langues et peuvent même se compléter, « ne s'excluant pas mutuellement » (cf. GERMAIN, 1994, pp. 112-115).

Nous observons, donc, que la méthode expérimentale, que nous avons cherché à utiliser dans notre propre recherche, largement utilisée dans les sciences de l'éducation, est déjà appliquée, mais de façon plus rare, dans le domaine des langues. De plus, il arrive qu'elle soit soutenue par une observation de type qualitative, objectif de notre entretien avec les enseignantes impliquées. D'ailleurs, dans la recherche en éducation la combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives est recommandée, puisqu'elle permet de mieux saisir la réalité pédagogique (cf. VAMBOUKAS, 1993, p. 349).

Pour quelles raisons avons-nous choisi, d'abord, la méthode expérimentale ? pour quelles raisons, par la suite, avons-nous voulu réaliser un entretien avec les enseignantes impliquées ? D'après notre présentation de l'état de la recherche sur l'application de la pédagogie de projet en FLE, celle-ci restait dans le domaine du descriptif. Toutes les considérations que nous avons tirées étaient demeurées de l'ordre de l'hypothétique et de l'a priori théorique, encore non vérifiées expérimentalement. Nous avons donc voulu non seulement étudier l'apport de la mise en œuvre de la pédagogie de projet, mais la comparer avec la méthode traditionnelle de manière expérimentale. A la recherche d'une méthode performante et efficace qui n'en resterait pas à la simple description, mais qui ouvrirait la possibilité à des vérifications expérimentales d'hypothèses formulées, nous avons eu recours à la méthode expérimentale (cf. ROBERT, 1988, pp. 56-58 ; COHEN / MANION, 1997, pp. 229-257 ; DIMITROPOULOS, 1994, pp. 125-127). Contrairement aux méthodes descriptives, la méthode expérimentale a pour caractéristique essentielle de rendre possible l'établissement de relations de causalités entre les événements. Une fois la relation de causalité clairement établie, c'est la méthode qui fonde la prédiction de l'apparition des événements, ce qui constitue un objectif scientifique très important. La méthode expérimentale s'appuie sur un contrôle rigoureux de variables et des facteurs susceptibles de fausser, voire de masquer, le phénomène de l'étude. Elle s'appuie, aussi, sur les apports des tests statistiques dans l'interprétation des données. Cette double démarche dote cette méthode, quoique peu facile à appliquer, d'une grande puissance empirique.

Dans la présente étude, ont été appliqués plus précisément les plans de recherche suivants :

Pour le contrôle des compétences / performances des élèves

1^{ère} et 2^{ème} années :

Plan avec deux contrôles (avant-après, l'intervention est symbolisée par un X, la non-intervention symbolisée par -X) avec utilisation d'un groupe témoin:

GE (Groupe Expérimental) avant X GE après
GT (Groupe Témoin) avant -X GT après

Pour le contrôle de l'intérêt pour le cours

1^{ère} année :

Plan de deux mesures successives (symbolisées par 1 et 2 chaque trimestre) avec groupe témoin :

GE1 (Groupe Expérimental) avant X GE2 après
GT1 (Groupe Témoin) avant -X GT2 après

2^{ème} année :

Plan de trois mesures successives (symbolisées par 1, 2 et 3 chaque trimestre) avec groupe témoin :

GE1 (Groupe Expérimental) avant X GE2 GE3 après
GT1 (Groupe Témoin) avant -X GT2 GT3 après

Pour le contrôle des savoir-être des élèves

1^{ère} année :

Plan avec contrôle seulement après sur le groupe expérimental :

X GE après

2^{ème} année :

Plan avec contrôle seulement après, avec groupe témoin :

$$\frac{X \text{ GE après}}{-X \text{ GT après}}$$

Il faudrait souligner que les facteurs qui interviennent dans la situation d'enseignement apprentissage sont si nombreux et variés qu'il demeure difficile de les garder constants. Pourtant, nous avons essayé de neutraliser les variables qui pourraient influencer nos résultats. Il est important de souligner que les deux groupes (GE et GT) étaient de taille égale et avec des conditions de fonctionnement comparables autant que possible. Il a été assuré un même niveau de langue des élèves dans le cours de français, après contrôle de leurs résultats du premier trimestre : contrôle des notes inscrites sur les fiches scolaires. Les notes du premier trimestre des deux classes selon chaque professeur ont été comparées à l'aide du test « t » de Student. Comme il apparaît dans le tableau 4, les moyennes des premiers trimestres n'ont pas présenté de différences statistiquement significatives pour aucune enseignante.

ENSEIGNANTES	GROUPE TEMOIN (moyenne)	GROUPE EXPERIMENTAL (moyenne)	t-test
E 1	13.16	13.12	0.971
E 2	13.52	14.76	0.294
E 3	14.19	14.17	0.985
E 4	15.47	13.45	0.054

E1, E2, E3, E4 : les quatre enseignantes impliquées (1^{ère} année). A la 2^{ème} année, E2 a été remplacée par E5.

Tableau 4 : Les points du 1^{er} trimestre pour le cours de français en fonction des professeurs

L'analyse ci-dessus a été effectuée pour tous les professeurs qui ont entamé l'étude. Sur le tableau, cependant, il n'est fait référence seulement qu'à ceux qui l'ont menée jusqu'au bout.

Par la suite ont été étudiés les deux groupes ensemble (témoin / expérimental) afin de dépister une éventuelle différence. D'après la figure 1, la moyenne des notes du premier trimestre de toutes les classes est de 14,1 pour le groupe témoin, et de 13,8 pour le groupe expérimental. Cette différence n'est pas statistiquement significative ($p = 0,6$).

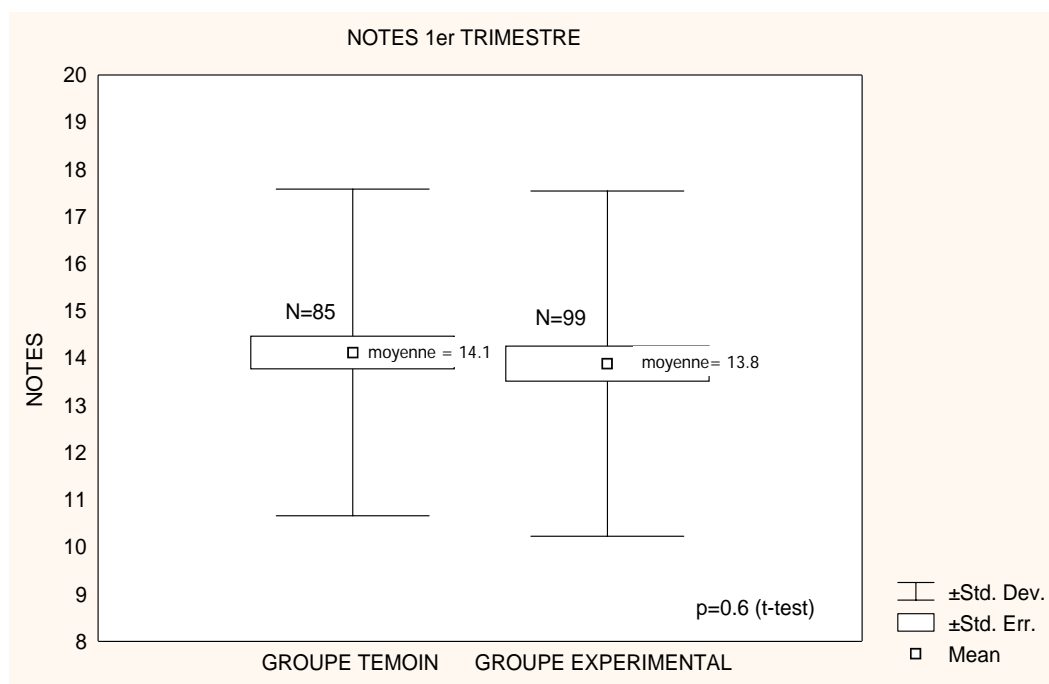


Figure 1 : Les moyennes du 1^{er} trimestre de l'échantillon total, pour le cours de français

D'autres paramètres qui auraient pu influencer les résultats, comme le sexe, la nationalité, la formation parascolaire en français etc. ont été estimés empiriquement dès l'abord par chaque professeur pour ses classes, et en second lieu pour les deux groupes, témoin et expérimental ensemble, de façon à pouvoir déceler des différences au niveau d'ensemble (voir chap. 6.4.2.). Ainsi, le même professeur, dans le même environnement scolaire, dans les mêmes conditions de travail, a enseigné à deux groupes équivalents autant que possible, dans le même espace de temps, les mêmes unités du manuel de deux manières différentes : « avec projet » pour le groupe expérimental, « sans projet », de la manière habituelle pour le groupe témoin. Il est important de souligner que le choix des classes où s'est effectuée l'expérience, avec projet / sans projet s'est fait au hasard.

Ainsi le point de départ de notre recherche, c'est-à-dire nos échantillons et leurs acquis d'une part, l'évaluation de l'enseignante d'autre part, en limitant les écarts, et en fixant nettement le point de départ de l'expérimentation, en assurait la validité.

Nous avons décidé d'accompagner notre approche expérimentale d'une approche descriptive, dans le but de valider nos résultats qui concernaient le développement des savoir-être, là où notre plan de recherche nous a permis seulement un contrôle après l'intervention (évaluation APRÈS). En même temps, une observation qualitative nous aiderait à mieux interpréter nos données, grâce à un grand nombre de détails que cette dernière pourrait nous

offrir. Ainsi, nous avons utilisé l'entretien avec les enseignantes impliquées dans la recherche. De cette façon nos résultats quantitatifs, tirés de l'approche expérimentale, pourraient être mis en liaison avec nos résultats qualitatifs qui les corroboraient ou les infirmeraient.

Le type d'entretien choisi fut l'entretien centré, « *focused interview* », dont les thèmes sont précisés avant, ce qui donne à l'enquêteur un guide souple, mais comme toutes les questions ne sont pas formulées d'avance, lui laisse une liberté (cf. GRAWITZ, 2001, pp. 647-648 ; COHEN / MANION, 1997, pp. 373-440). Comme son nom l'indique, l'entretien centré a pour but de centrer l'attention sur une expérience et les effets d'un ou plusieurs *stimuli* particuliers. En effet, les personnes que l'on interroge sont celles qui ont été impliquées dans la situation concrète que l'on veut analyser. Elles ont fait partie du groupe qui a fait l'objet de telle expérience ou qui a subi telle aventure. Avant d'interroger les sujets, des hypothèses sont élaborées. Le chercheur a déterminé les facteurs de la situation dont il veut rechercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'interview. L'enquêteur reste libre quant à la façon de poser les questions, leur liberté, leur ordre, il peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche qui permettront de vérifier les hypothèses prévues. La liberté de l'enquêteur est donc limitée par le cadre de la recherche. Son analyse, analyse des contenus, est qualitative mais ses résultats ne restent pas limités à l'individu. On cherche à établir des types de réactions possibles vis-à-vis d'un thème, ainsi qu'une répartition possible des attitudes. Une manière de valider les résultats de l'entretien est de les comparer avec les résultats déjà valables, tirés d'une autre mesure, pour nous quantitative, ce que l'on appelle « *validité convergente* ».

Nous avons, ainsi, pensé qu'une double méthode d'observation, quantitative et qualitative, nous aiderait à nous appuyer non seulement sur des résultats d'analyses statistiques mais aussi sur des résultats recueillis en faisant parler nos enseignantes participantes.

6.2.2. Méthode d'analyse des résultats

Les résultats de l'approche expérimentale, ont été codifiés et traités par ordinateur avec le logiciel STATISTICA[®].

6.2.2.1. Analyse de la compétence générale(orale et écrite)

1^{ère} et 2^{ème} années :

Pour faire l'analyse des compétences à l'oral et à l'écrit, nous avons utilisé la méthode du « t » de Student⁴¹ (cf. LANGOUET / PORLIER, 1998, p. 80). La grandeur mesurée constituant la variable dépendante était la variation de la moyenne (amélioration ou détérioration) des points de chaque élève avant et après l'intervention. La variable indépendante a été l'application ou non du projet.

6.2.2.2. Analyse de l'intérêt pour le cours

1^{ère} année :

Pour faire l'analyse de l'intérêt pour le cours, nous avons utilisé la méthode d'analyse CHI-CARRÉ (cf. LANGOUET / PORLIER, 1998, p. 100). Nous avons comparé les fréquences dans lesquelles se sont présentés les différents niveaux d'intérêt (données quantitatives) dans les deux groupes, témoin et expérimental.

2^{ème} année :

Nous avons utilisée la méthode « Analyse de la variance simple », one-way ANOVA, car nous avons eu plus de deux équipes à comparer (cf. LANGOUET / PORLIER, 1998, p. 86 ; HIRSCH / RIEGELMAN, 1992, p. 226). La grandeur mesurée constituant la variable dépendante était les points concernant l'intérêt de 1 à 5 pour les différentes questions. La variable indépendante a été le trimestre correspondant à la réponse (nous avons comparé trois trimestres). Pour les « post hoc » comparaisons des moyennes, nous avons utilisé le LSD test (least significant difference).

⁴¹ Le « t » de student permet de contrôler la signification de la différence entre deux moyennes de deux équipes. La règle du test veut que l'on conserve l'hypothèse nulle H_0 (c'est-à-dire que les deux moyennes ne sont pas différentes de façon significative). Si la probabilité, $p < 0,05$, l'hypothèse nulle est rejetée (c'est-à-dire qu'il y a peu de chances que les différences soient dues au hasard ; elles sont dues à un autre facteur).

6.2.2.3. *Analyse des savoir-être*

1^{ère} année :

Pour faire l'analyse des « savoir-être », nous avons utilisé la méthode « Analyse des contenus » (cf. VAMVOUKAS, 1993, pp. 263-281).

2^{ème} année :

L'analyse a été effectuée à l'aide de la méthode du « t » de Student (cf. LANGOUET / PORLIER, 1998, p. 80). Nous avons analysé 7 savoir-être chacun séparément. La variable dépendante était chaque savoir-être quantifié et la variable indépendante a été l'application ou non du projet.

Les résultats de l'entretien (2^{ème} année) ont été analysés par la méthode « Analyse des contenus » (cf. VAMVOUKAS, 1993, pp. 263-281).

Ainsi, notre choix de méthode s'établit entre deux pôles : d'une part, l'approche expérimentale (observation quantitative) qui assurerait la vérification de nos hypothèses de façon expérimentale, donc objective ; d'autre part, l'approche descriptive (observation qualitative) qui nous aiderait à renforcer nos résultats et à mieux pouvoir les expliquer. Pour analyser nos résultats, nous avons utilisé des méthodes statistiques « t » de student et « ANOVA », pour des données quantitatives, ainsi que CHI-CARRÉ et analyse des contenus, pour des données qualitatives. Même si cela n'est pas très usuel, nous nous sommes permis d'utiliser des techniques d'analyse des données de type intervalle (écart type de variance) pour analyser des données de type ordinal (notes). Cela est parfois admis dans la bibliographie, quand les échelles comportent un large nombre de valeurs (cf. DAWSON / TRAPP, 2004, p. 27), ce qui fut notre cas.

6.3. *Matériel utilisé*

Il convient maintenant de procéder à la présentation de ce que nous avons appelé « matériel » et qui a servi à la réalisation de l'expérience. Ce matériel concerne principalement les tests utilisés pour vérifier la compétence générale (orale et écrite), les questionnaires utilisés pour vérifier l'intérêt pour le cours de FLE, les questionnaires utilisés pour vérifier les savoir-être, ainsi que l'entretien des enseignants qui ajouterait des éléments supplémentaires à

la pratique de la pédagogie de projet et permettrait des comparaisons entre les résultats de la recherche et les constatations des enseignantes expérimentatrices.

6.3.1. Évaluation de la compétence générale (orale et écrite)

Le premier but de cette étude est de rechercher si l'application du projet en classe de FLE peut influencer le développement de la compétence / performance des élèves à l'oral et à l'écrit. La compétence représente « ce que l'individu est capable de réaliser », elle exprime « les potentialités d'un individu » (cf. ARENILLA at al., 2000, pp. 54-55). Les résultats de la compétence ne sont pas facilement observables et mesurables ; nous évaluons donc la performance : « La compétence est latente et ne se manifeste que si elle est appelée à s'exercer. Cette manifestation, c'est la performance [...] évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées sous-tendant ces compétences » (ARENILLA at al., 2000, p. 54). Nous retrouvons la même idée chez Raynal et Rieunier qui soulignent que « dans une situation réelle, une compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle la performance » (RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p.77). Pour apprécier le niveau de compétence, nous avons mesuré, donc, la performance. Celle-ci constitue « l'actualisation de la compétence » (RAYNAL / RIEUNIER, 1997, p. 279) ou bien, selon le didacticien Cuq, « le résultat concret, en situation de production ou d'expression de la compétence » (CUQ, 2003, p. 192). Nous avons mesuré la performance à l'aide du test que Bolton appelle « test de performance », proficiency test (test de niveau de compétence – cf. BOLTON, 1991, p. 6). Ce test détermine les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné du temps : « On définit un test de performance en langue comme une forme de test liée aux matériaux pédagogiques utilisés en classe [...] le test de performance mesure un ensemble déterminé de choses à apprendre, que cet ensemble soit donné par un cursus ou par un manuel » (BOLTON, 1991, p. 7). Dans notre cas, il s'agit d'un ensemble d'objectifs donné par un manuel.

Dans un effort pour comparer les objectifs de notre manuel, évalués par la recherche, avec les objectifs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), non apparu encore au moment de l'expérimentation (1999 - 2000), nous tenons à souligner que dans le CECRL nous pouvons distinguer deux types de compétences : a) les compétences générales, qui ne sont pas en relation avec la langue et qui concernent le savoir culturel, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, b) les compétences communicatives

langagières, qui comportent les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. (cf. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001, pp. 81-102). Dans notre étude, nous avons utilisé le terme « compétence générale » dans le sens d'une « compétence totale orale et écrite », ce qui renvoie à la compétence linguistique du CECRL plutôt qu'à ses compétences générales.

Dans le CECRL, ainsi que dans les examens du nouveau DELF adaptés au CECRL, les compétences linguistiques s'organisent autour des capacités suivantes : écouter et comprendre (compréhension orale), lire et comprendre (compréhension écrite), prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu (production orale), s'exprimer à l'écrit (production écrite). Or, dans le manuel *ALLÔ FRANCE I*, ainsi que dans le programme proposé par le ministère, cette distinction ne se fait pas. On parle plutôt d'objectifs sur le plan communicationnel, morphosyntaxique, lexical et culturel, non adaptés à la réflexion didactique du CECRL. Pourtant, nous pouvons noter que les objectifs d'*ALLÔ FRANCE I*, ceux que nous avons évalués pour les deux années, sont des objectifs inclus dans le niveau A1 (utilisateur élémentaire introductif ou découverte) du CECRL. (cf. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001, p. 25).

Dans le but d'élaborer de façon plus cohérente nos évaluations (évaluation AVANT / évaluation APRÈS), nous avons suivi Bolton qui propose le test de performance composé de sous-tests qui contrôlent les quatre capacités / compétences : CO (compréhension orale), CE (compréhension écrite), EO (expression orale) et EE (expression écrite), ainsi que le lexique et les structures grammaticales. Selon Bolton, « la formulation des épreuves dans les sous-tests peut se concrétiser par divers types d'épreuves. En général, on distingue des types d'épreuves en fonction de leur degré d'ouverture » (BOLTON, 1991, p. 7).

Voilà les trois types d'épreuves proposées par Bolton :

a) L'épreuve ouverte : « Une épreuve est ouverte quand la réponse du candidat peut être donnée de façon relativement libre et quand il la formule lui-même comme sa performance productive... » (BOLTON, 1991, p. 7). Lussier appelle ce même type d'épreuves réponses élaborées :

« Ce type d'item porte sur une réponse plus ou moins élaborée à une question posée par l'examinateur. Elle permet de vérifier des habiletés mentales plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et demandent à l'apprenant d'organiser

sa pensée et de l'exprimer de façon cohérente. On aborde alors, l'analyse, la synthèse et le jugement qui échappent le plus souvent aux questions de type objectif tout en vérifiant également la qualité de la démarche employée pour y parvenir. » (LUSSIER, 1992, p. 62)

Le problème de la subjectivité de ce type d'épreuve est abordé aussi par Bolton, qui souligne :

« Les épreuves ouvertes, qui laissent au candidat une plus grande liberté dans l'exécution de la tâche, accroissent la marge d'appréciation dans la notation de la performance du testé et ont ipso facto une objectivité de dépouillement moindre que les épreuves fermées. La fiabilité est elle aussi plus difficile à obtenir avec les épreuves ouvertes. » (BOLTON, 1991, p. 9)

b) L'épreuve semi-ouverte : Dans le type d'épreuves semi-ouvertes « le candidat doit aussi formuler sa réponse mais cette fois dans le cadre imposé par un contexte délimité avec précision ». Les épreuves semi-ouvertes sont :

- des items à compléter,
- des items à transformation,
- des textes à trous ou tests de closure.

Les épreuves semi-ouvertes se prêtent surtout au contrôle de la maîtrise productive du vocabulaire et des structures grammaticales. Concernant le test de closure « les recherches ont montré qu'à côté des fortes corrélations avec des tests lexicaux et grammaticaux, il présente des corrélations avec des tests de compréhension écrite et auditive » (BOLTON, 1991, p. 8).

Lussier, appelle ce type d'épreuve la réponse courte.

c) L'épreuve fermée : Dans l'épreuve *fermée*, le candidat doit simplement reconnaître, mais non formuler lui-même, la bonne réponse parmi plusieurs propositions de solution. Ces épreuves fermées sont :

- des épreuves de mise en correspondance (item d'appariement, selon Lussier),
- des épreuves à deux options (item d'alternative, selon Lussier),
- des questions à choix multiples (selon Bolton et Lussier).

Lussier ajoute dans cette liste un autre type d'épreuve :

- l'item de réarrangement.

Les épreuves fermées peuvent tester des éléments et des structures de la langue, ainsi que la compréhension écrite ou orale.

Pour la construction de notre test de performance nous avons consulté aussi la

brochure du « Centre des Recherches Pédagogiques », éditée par le Ministère de l'Éducation hellénique, intitulé « L'Évaluation des élèves de la 1^{ère} du lycée en FLE » (1997). Pour l'évaluation des quatre compétences des élèves, les chercheurs ont proposé les types d'épreuves formulés par Bolton et Lussier, que nous venons d'analyser.

Pour les deux années de la recherche, nous avons utilisé chaque année un test de performance AVANT la réalisation du projet et un test de performance APRÈS la réalisation du projet, dans les deux groupes (expérimental et témoin) pour mesurer les performances des élèves.

Chaque test de performance se composait des sous-tests suivants :

- un devoir de langue évalué sur 20 points. Ce test comportait des épreuves qui contrôlaient le vocabulaire, les structures grammaticales, les structures syntaxiques. Il s'agit d'un type de test que les professeurs ont l'habitude de donner aux élèves durant l'année, au cours d'une pratique d'évaluation sommative.
- un test de compréhension écrite (sur 20)
- un test de compréhension orale (sur 20)

Nous présentons de façon détaillée la forme des tests :

1^{ère} année :

Test de performance (évaluation AVANT) (Unités 1 et 2 d'*ALLÔ FRANCE I*)

1. Devoir de langue (doc. 1)

Il comporte cinq épreuves semi-ouvertes (cinq items à compléter) et trois épreuves fermées : deux épreuves de mise en correspondance, un item de réarrangement.

2. Test de compréhension orale (doc. 2)

Il comporte deux épreuves fermées : une épreuve de questions à choix multiples, dans laquelle figurent des items à compléter, et une épreuve à deux options.

3. Test de compréhension écrite (doc. 3)

Il comporte une épreuve semi-ouverte (des items à compléter) et une épreuve fermée, des items à deux options.

Test de performance (évaluation APRÈS) (Unités 1, 2 et 3 d'*ALLÔ FRANCE I*)

1. Devoir de langue (doc. 4)

Il comporte six épreuves semi-ouvertes (quatre épreuves avec des items à compléter,

une épreuve avec des items à transformation, un test de closure) et trois épreuves fermées : deux épreuves à choix multiples, un item de réarrangement.

2. Test de compréhension orale (doc. 5)

Il comporte deux épreuves fermées : une épreuve de questions à choix multiples et une épreuve à deux options.

3. Test de compréhension écrite (doc. 6)

Il comporte deux épreuves fermées : une épreuve de questions à choix multiples et une épreuve à deux options.

2^{ème} année :

Test de performance (évaluation AVANT) (Unités 5 et 6 d'*ALLÔ FRANCE I*)

1. Devoir de langue (doc. 7)

Il comporte cinq épreuves semi-ouvertes (trois épreuves avec des items à compléter, une épreuve avec des items à transformation, un test de closure) et trois épreuves fermées : deux épreuves avec des questions à choix multiples et une épreuve de mise en correspondance.

2. Test de compréhension orale (doc. 8)

Il comporte deux épreuves fermées (une épreuve avec des questions à choix multiples et une épreuve à deux options) et une épreuve semi-ouverte, avec des items à compléter.

3. Test de compréhension écrite (doc. 9)

Il comporte trois épreuves fermées (deux épreuves avec des questions à choix multiples et une épreuve à deux options) et une épreuve semi-ouverte, avec des items à compléter.

Test de performance (évaluation APRÈS) (Unités 7, 8 et 9 d'*ALLÔ FRANCE I*)

1. Devoir de langue (doc. 10)

Il comporte cinq épreuves semi-ouvertes (trois épreuves avec des items à compléter, une épreuve avec des items à transformation, un test de closure) et deux épreuves fermées : une épreuve avec des questions à choix multiples et une épreuve avec des items de réarrangement.

2. Test de compréhension orale (doc. 11)

Il comporte deux épreuves fermées : une épreuve avec des questions à choix multiples, une épreuve à deux options.

3. Test de compréhension écrite (doc. 12)

Il comporte trois épreuves fermées (deux épreuves des questions à choix multiples, une épreuve à deux options) et une épreuve semi-ouverte, avec des items à compléter.

Pendant la semaine prévue pour les évaluations, les enseignantes ont effectué l'évaluation de l'expression orale pendant leurs heures creuses, en regroupant les élèves (groupes de 4 - 5 élèves). L'expression orale des élèves a été évaluée AVANT et APRÈS la réalisation du projet, dans les deux groupes (expérimental et témoin), avec des épreuves ouvertes. Deux types d'épreuves ont été proposés aux apprenants : a) prise de parole et entretien informel ; b) jeu de rôles. Pour évaluer ces épreuves, les enseignantes ont utilisé le barème proposé par l'IFA (Institut Français d'Athènes) pour l'évaluation de l'oral aux examens du DELF, Unité A1 (doc. 13).

Le test de performance de BOLTON que nous avons utilisé, a été conformé à notre problématique d'évaluation des compétences / performances. D'une part, nous avons voulu éviter une évaluation de type scolaire qui s'avère subjective, ne contient pas les critères docimologiques d'une évaluation fiable et valide et s'oppose, par conséquent, à la recherche scientifique. D'autre part, les examens standardisés du DELF, niveau A1, que nous aurions pu utiliser, comportaient des épreuves ouvertes (A1 : expression générale : écrire une lettre / rédiger un dialogue) ; il aurait donc été difficile de les évaluer objectivement. Ainsi, le test de BOLTON fut pour nous une solution intermédiaire.

En ce qui concerne l'élaboration des épreuves, aussi bien pour les tests AVANT que pour les tests APRÈS, nous avons gardé la même forme (contrôle des 4 compétences : CO, CE, EO, EE) ainsi que le même type d'épreuves (fermées, semi-ouvertes). Pourtant, nous avons différencié le contenu des épreuves puisque les objectifs d'enseignements n'étaient plus les mêmes entre le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} trimestre. Notre évaluation, effectuée pour les besoins de la recherche, n'a eu aucun rapport avec l'évaluation scolaire des élèves (les notes).

Les épreuves ont été élaborées par l'équipe de professeurs ayant participé à la recherche, et ont respecté les critères docimologiques suivants, que l'on retrouve chez Bolton (cf. BOLTON, 1991, pp. 9-12).

L'équipe de professeurs a veillé à :

- la validité du contenu des tests. Le contenu des tests ainsi que la nature des épreuves devaient correspondre aux objectifs d'apprentissage définis ;
- l'objectivité du dépouillement et de l'interprétation des résultats. Le nombre de points

pour chaque bonne réponse, ainsi que le rapport entre les notes partielles et la note globale ont été déterminés avant ;

- l'objectivité de la passation. Tous les candidats sont testés dans les mêmes conditions, fixées à l'avance : durée de l'épreuve, nature de consignes de travail.

Pour éprouver la fiabilité des évaluations :

- après avoir élaboré les tests, les professeurs de l'équipe les ont confiés à un professeur, expérimentée, de l'Institut Français d'Athènes, qui n'avait aucun rapport avec la recherche, pour qu'elle en fasse une critique et qu'elle propose des améliorations. Les tests ont été contrôlés par un spécialiste en didactique du FLE de l'Université d'Athènes ;
- avant de faire effectuer les tests aux sujets du groupe expérimental et du groupe témoin, nous les avons proposés aux élèves d'une autre classe, du même niveau, qui ne participaient pas à la recherche, pour apprécier les réactions et les résultats des élèves ;
- avant de passer à la correction des tests, tous les professeurs de l'équipe ont évalué d'abord séparément quelques tests, puis les mêmes tests en commun, pour pouvoir discuter des problèmes probables posés par la correction et pour réduire la part de la subjectivité ;
- les enseignantes avaient suivi le stage de l'IFA, concernant l'évaluation de l'oral et avaient une expérience déjà reconnue en raison de leur prise en charge des examens du DELF.

6.3.2. Évaluation de l'intérêt pour le cours

Le deuxième but de notre étude est de rechercher à travers les points de vue des apprenants, si l'application du projet en classe de FLE peut modifier leur intérêt pour le cours.

1^{ère} année : Questionnaire fermé / INTÉRÊT (doc. 14)

Pour la 1^{ère} année, nous avons élaboré un questionnaire fermé, assez simple, qui nous permettait d'avoir quelques indications sur le développement possible de l'intérêt des apprenants pour le cours de français, durant l'application du projet.

Pour son élaboration, nous avons eu recours au questionnaire de Gardner et Smith

(1982) sur la motivation, que Huot a modifié et utilisé dans sa thèse. Plus spécialement, nous avons recouru aux items qui examinaient « l'attitude envers l'apprentissage du français : *I really enjoy learning French, I love learning French...* » (cf. HUOT, 1988, p. 70).

Nous avons, donc, repris et utilisé l'idée du « plaisir éprouvé pour le français », dans notre cas pour le cours de français, mais, de plus, nous avons voulu comparer le plaisir éprouvé pour le cours de français à celui éprouvé pour les autres matières enseignées à l'école. A la suite des discussions avec les élèves, nous avons estimé, enfin, que leur intérêt pour une matière peut se mesurer aussi par le temps qu'ils y consacrent chez eux.

Ainsi, dans notre questionnaire :

- la question 1 porte sur « le plaisir manifesté par les apprenants pour le cours de FLE », durant le 2^{ème} trimestre, période de l'intervention ;
- la question 2 concerne « le temps que les apprenants ont consacré au français chez eux », au 1^{er} trimestre, sans intervention, et au 2^{ème} trimestre, période de l'intervention ;
- la question 3 porte sur « le plaisir manifesté par les apprenants pour le cours de FLE par rapport aux autres cours », au 1^{er} trimestre, sans intervention et au 2^{ème} trimestre, période de l'intervention.

Le questionnaire a été donné à remplir aux apprenants des deux groupes (expérimental et témoin) de façon anonyme et en langue maternelle, après l'intervention.

2^{ème} année : Questionnaire fermé / INTÉRÊT (doc. 16)

Pour évaluer l'intérêt que les sujets ont manifesté pour le cours de FLE, durant la 2^{ème} année d'application du projet, nous avons élaboré un questionnaire fermé, plus enrichi, sur la base de l'analyse que nous avons effectuée sur le questionnaire de l'année précédente.

L'expérience personnelle de la 1^{ère} année, les entretiens avec les professeurs impliqués, des discussions avec des élèves, ainsi que l'élaboration des résultats du questionnaire (doc. 14), nous ont amenée à sa construction.

Il contient 8 questions, dont la 6^{ème} avec quatre sous-questions et la 7^{ème} avec quatre sous-questions, qui concernent un contrôle des 3 trimestres. Il a cinq degrés d'accord : énormément, beaucoup, assez, un peu, pas du tout. Dans ce nouveau questionnaire nous avons fait les transformations suivantes par rapport au questionnaire de la 1^{ère} année :

- Nous avons gardé la même question 1, portant sur « le plaisir manifesté par les ap-

prenants pour le cours » au 2^{ème} trimestre, mais nous avons voulu contrôler aussi la période du 3^{ème} trimestre, suite de l'intervention et, d'autre part, nous avons eu l'intention de comparer les 2^{ème} et 3^{ème} trimestres, au 1^{er} trimestre, sans intervention. Donc la question sur « le plaisir éprouvé pour le cours » a été posée pour les 3 trimestres.

- Nous avons ajouté les questions 2, 3, 4 et 5.
- La question 6, portant sur « le temps que les apprenants ont consacré au français chez eux », est la question 2 du 1er questionnaire, enrichie avec des sous-questions, qui nous permettaient de rechercher les raisons et de découvrir les intentions des élèves :
a) pour avoir une bonne note ? b) parce que l'enseignant l'exigeait ? c) parce que j'ai aimé le français ? d) pour obtenir un produit fini réussi ?
- La question 7, portant sur « le plaisir manifesté par les apprenants pour le cours de FLE, par rapport aux autres cours », est la question 3 du questionnaire précédent. Il y a une seule différence : elle ne concerne pas seulement le 1^{er} trimestre, sans intervention et le 2^{ème} trimestre, période de l'intervention, mais aussi le 3^{ème} trimestre, suite de l'intervention.
- Nous avons ajouté la question 8.

Le questionnaire a été donné à remplir aux apprenants des deux groupes (expérimental et témoin), de façon anonyme et en langue maternelle, au milieu et après l'intervention.

6.3.3. Évaluation des savoir-être

Le troisième but de l'étude a été de rechercher des indications sur le développement des savoir-être des apprenants (attitudes, valeurs, sentiments, émotions, motivations...) développés durant le cours dans les classes où nous avons appliqué la pédagogie de projet.

1^{ère} année : Questionnaire ouvert / SAVOIR-ÊTRE (doc. 15)

Durant la 1^{ère} année, nous avons utilisé un questionnaire ouvert, portant sur le vécu et les savoir-être des apprenants. Le but du questionnaire a été d'évaluer le vécu personnel des participants dans ce travail de groupe et de dévoiler, ainsi, des attitudes éventuellement développées durant la réalisation du projet.

Le même questionnaire avait été proposé comme un outil utilisable en cours de projet par une équipe d'enseignants de l'École Secondaire du 1^{er} degré du Val d'Aoste, ayant participé au stage de formation « Méthodologie pour l'exploitation interdisciplinaire des ressources naturelles et culturelles locales », organisé par l'I.R.R.S.A.E. (cf. VERGNES, 1995, p. 91). Tel qu'il a été proposé par l'équipe, il contenait 10 questions que nous avons utilisées sans les transformer. En revanche, nous en avons ajouté encore trois (6, 7 et 8) qui nous permettraient de nous informer sur les autoévaluations des apprenants concernant différents domaines : que pensent-ils avoir réussi à faire et qu'ont-ils fait pour la première fois ? Pensent-ils qu'ils se sont améliorés (au niveau des compétences et au niveau des comportements...) ?

Le questionnaire a été donné à remplir aux élèves du groupe expérimental, de façon anonyme et en langue maternelle, après la fin de l'intervention. L'anonymat du questionnaire a contribué à ce que les élèves puissent s'exprimer librement, sachant qu'ils ne seraient ni notés ni classés, d'autre part franchement, pour limiter leur désir de se valoriser. Aucune indication n'a été donnée, pour que les élèves puissent exprimer leur avis profond, sans être guidés. Nous n'avons voulu ni influencer ni limiter leurs réponses.

2^{ème} année : Questionnaire fermé / SAVOIR-ÊTRE (doc. 17)

Après une analyse qualitative des données du questionnaire ouvert (doc. 15), analyse de contenu, nous avons construit un questionnaire fermé portant sur les savoir-être que les sujets travaillant « avec projet », avaient pu développer pendant le cours. Ce questionnaire nous permettait une analyse statistique des données, à laquelle nous n'aurions pas pu parvenir avec un questionnaire ouvert.

Nous avons fait le choix des items à partir de la fréquence des réponses des élèves au questionnaire ouvert du groupe expérimental de la 1^{ère} année. Les sous-questions reprenaient des phrases d'élèves telles quelles, en réponses au questionnaire ouvert, même si ces dernières gardaient un sens souvent positif.

Il contenait sept items principaux :

- 1) intérêt pour la langue,
- 2) plaisir éprouvé pour le cours,
- 3) autoévaluation de la compétence langagière,
- 4) collaboration,
- 5) responsabilité,

- 6) confiance en soi,
- 7) créativité.

Pour élaborer ce questionnaire nous avons collaboré avec un spécialiste de la recherche en sciences de l'éducation. Le questionnaire a été donné à remplir par les élèves des deux groupes (expérimental et témoin) de façon anonyme et en langue maternelle, après la fin de l'intervention.

6.3.4. Entretien centré avec les enseignantes impliquées dans la recherche

A la fin de l'intervention de la 2^{ème} année, après avoir discuté avec chacune des enseignantes qui ont participé à la recherche, sur l'expérience de l'année précédente, la coordinatrice a eu un entretien centré « focused interview », avec chacune des participantes séparément (doc. 18). Les thèmes de l'entretien ont été établis par l'enquêteur, sur deux axes (Apprenant - Enseignant), à la suite de la discussion qu'elle avait avec les enseignantes après l'expérience de la 1^{ère} année.

Pour l'axe de l'apprenant, nous avons recherché l'intérêt des élèves pour le cours de FLE, ainsi que le développement possible de la collaboration, de la responsabilité, de la créativité pendant l'application du projet. De plus, nous avons voulu avoir les estimations personnelles des enseignantes sur l'amélioration de la compétence générale, à l'oral et à l'écrit, des apprenants. Enfin, nous avons demandé aux enseignants de nous décrire des réactions et des attitudes des élèves de niveau différent (« bons », « moyens », « faibles ») ainsi que des changements possibles dans leurs comportements durant l'application du projet.

Pour l'axe de l'enseignant, nous avons recherché les raisons qui ont amené les professeurs à participer à la recherche, les points sur lesquels ces derniers ont modifié leur enseignement, les obstacles rencontrés dans le système scolaire grec durant l'intervention, les sentiments qu'ils ont ressentis durant l'intervention ; enfin nous avons voulu savoir s'ils avaient envie de faire des projets dans l'avenir.

L'entretien a eu lieu à l'école de chaque enseignante. Toutes les enseignantes ont volontiers accepté d'être enregistrées. Les questions posées à chaque enseignante n'ont pas été, toutes, exactement les mêmes. Parfois l'enquêteur, au cours de la conversation a été obligé d'ajouter des questions ou de changer l'ordre des questions déjà préparées. Ces modifications

ont eu lieu pour garder à l'entretien la souplesse d'une conversation et un niveau de précision similaire entre elles. Après l'écoute des enregistrements des quatre entretiens (d'une durée de 30 minutes, environ, pour chacun), nous avons fait une analyse des contenus.

Les pages qui précèdent ont fait état d'observations sur le matériel utilisé pour la réalisation de la recherche : des tests pour vérifier la compétence générale (écrite et orale) des apprenants, des questionnaires pour vérifier l'intérêt pour le cours de FLE, des questionnaires pour vérifier les savoir-être développés par les apprenants, un entretien des enseignantes expérimentatrices, qui constituerait une source de renseignements complémentaires relativement à la pratique de la pédagogie de projet en classe de FLE. Ayant été la plus vigilante possible, nous espérons avoir pu échapper aux difficultés qu'une telle entreprise implique et maintenir un équilibre parmi de nombreuses contraintes.

6.4. *Échantillon*

Dans le but de décrire notre échantillon, nous allons d'abord expliquer selon quels critères nous avons effectué son choix, puis nous allons présenter ses caractéristiques, en examinant les paramètres qui pourraient influencer nos résultats de recherche, c'est-à-dire en contrôlant les variables.

6.4.1. Choix de l'échantillon

Il n'était pas possible d'obliger une équipe quelconque de professeurs de l'enseignement public de participer à l'étude, avec tout ce que cela peut impliquer : allocation de temps pour la formation et la préparation, travail supplémentaire...

Nous avons utilisé « l'échantillonnage de convenance » (cf. COHEN / MANION, 1997, p. 130). Le choix, donc, des professeurs a reposé sur le volontariat. Après la présentation de la méthode lors d'un stage à l'Institut Français et lors d'une intervention à un congrès de professeurs de français, la présente étude fut annoncée et une invitation à y participer fut lancée aux professeurs de l'enseignement public. Se sont ainsi portées volontaires pour participer à l'étude, 7 enseignantes. Les raisons principales qui les ont conduites à cette décision furent surtout leur désir de sortir de la manière habituelle d'enseigner dont elles ne tiraient pas particulièrement de satisfaction. Leur constatation

commune en ce qui concerne la situation actuelle était que les élèves ne s'intéressaient pas au cours de français et qu'ils y réalisaient de mauvaises performances. Elles voulaient ainsi savoir si une nouvelle manière d'enseigner (dans notre cas, le projet) leur faciliterait la tâche et contribuerait à l'amélioration des performances des élèves.

Par la suite fut constituée une équipe composée des enseignantes suivantes :

E1 : 2° Collège de Néa Ionia.

E2 : 1° Collège de Pallini (coordinatrice).⁴²

E3 : 9° Collège de Korydallos.

E4 : 3° Collège de Haïdari.

E5 : 9° Collège de Korydallos

E6 : 2° Collège de Koropi.

E7 : 2° Collège de Korydallos.

E8 : 2° Collège de Zographos.

Le critère de choix pour la participation à la classe expérimentale était le suivant : que chaque professeur enseigne à plus d'une classe de la première année du Collège, parmi lesquelles deux devaient être équivalentes du point de vue des notes en français après contrôle des notes du premier trimestre (à l'aide du « t » test de student) et sans présenter de trop grandes différences sur le nombre, sur la répartition des sexes, sur la nationalité et sur la formation parascolaire en français.

Les enseignantes E6, E7 et E8 ont été exclues de l'étude pour les raisons suivantes :

- Malgré leurs désirs de le faire, les professeurs E7 et E8 ne purent appliquer le projet en raison d'une grève avec occupation de longue durée des locaux de leurs écoles.
- L'enseignante E6, ayant fait participer toutes les classes de la première année de son école à la parution d'un journal en langue française, ne pouvait pas avoir de classe-témoin objective (le journal étant lui-même une forme de projet), ni même disposer du temps nécessaire à la distribution de questionnaires à ses élèves.

L'enseignante E5 a suivi toute la procédure de la formation et de la recherche. Mais sur la base du critère de choix ci-dessus, elle n'a pas pu avoir de groupe témoin, et ainsi n'a pas pu participer à la phase expérimentale de l'étude pendant la première année. Cependant elle a accompli normalement le projet dans sa classe et ses élèves ont rempli le questionnaire

⁴² Pendant la 2^{ème} année, E2 a été remplacée par E5.

ouvert (savoir-être). Nous avons tenu compte des résultats de ce questionnaire dans la recherche de la première année. Pendant la deuxième année, elle y a pris part normalement (remplissant les conditions) en remplaçant E2, la coordinatrice qui, au cours de la 2^{ème} année, n'a pas eu de rôle actif dans l'étude en raison d'un congé de formation.

Le retrait de la coordinatrice de l'étude active avait pour but une meilleure validité des résultats. De plus, cela lui permettait de pouvoir visiter les écoles qui participaient à l'étude, de suivre les enseignements des professeurs et d'être en étroit contact avec elles.

Au total, les enseignantes qui prirent part à l'étude la 1^{ère} année étaient les suivantes :

E1 : 2^o Collège de Néa Ionia.

E2 : 1^o Collège de Pallini (coordinatrice).

E3 : 9^o Collège de Korydallos.

E4 : 3^o Collège de Haïdari.

E5 : 9^o Collège de Korydallos (pour le questionnaire ouvert sur les savoir-être de l'équipe projet).

Les enseignantes qui ont pris part à la deuxième année de l'étude étaient les suivantes :

E1 : 2^o Collège de Néa Ionia.

E3 : 9^o Collège de Korydallos.

E4 : 3^o Collège de Haïdari.

E5 : 9^o Collège de Korydallos.

Vu le nombre limité d'enseignants, il n'a pas été facile d'avoir deux enseignants, un pour le groupe témoin et un autre pour le groupe expérimental, avec des caractéristiques similaires. Ainsi, dans le but de neutraliser la variable « enseignant », qui joue un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi de garder le même enseignant dans les deux groupes, malgré le risque d'influencer les résultats.

Dans le tableau suivant, nous pouvons observer la participation des enseignantes et de leurs groupes-classes pendant les deux années d'expérimentation.

1 ^{ère} année	Groupe expérimental				
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
	Groupe témoin				
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5
	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	
2 ^{ème} année	Groupe expérimental				
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5
	Groupe 1		Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
	Groupe témoin				
	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5
	Groupe 6		Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10

Tableau 5 : Les enseignantes et leurs groupes-classes pendant les deux années d'expérimentation

En ce qui concerne l'échantillon des élèves, malgré le fait qu'ils provenaient de l'échantillonnage « volontaire » des professeurs, nous considérons qu'ils représentent l'élève moyen des centres urbains de l'agglomération d'Athènes. L'on sait que la deuxième périphérie d'Athènes (Haïdari, Néa Ionia), la deuxième périphérie du Pirée (Korydallos) et la région élargie d'Athènes (Pallini) sont des zones urbaines moyennes sans grands écarts socio-économiques et qui constituent un échantillon représentatif de la plus grande part de la population de l'agglomération.

L'échantillon des élèves (N=196) a été jugé satisfaisant, d'après l'analyse statistique Power analysis - Altman's nomogram.

6.4.2. Caractéristiques de l'échantillon

Nous avons considéré que les paramètres qui pourraient influencer éventuellement la performance finale des élèves étaient :

- Le sexe, sachant que les filles, étant plus « scolaires » et respectueuses des « normes », s'excluent moins de l'enseignement et en acceptent mieux les contraintes. Elles s'adaptent plus facilement à tout ce qui est « officiel », donc à la pédagogie de projet sans problèmes. D'autre part, il y a des études qui soutiennent, que pendant l'adolescence, les performances des filles sont meilleures que celles des garçons : » Les dif-

férences dans les résultats obtenus en L2 [...] sont nettement en faveur des filles dans l'enseignement secondaire... » (BOGAARDS, 1988, p. 82).

- La nationalité, qui pourrait influencer soit positivement soit négativement selon le cas. L'élève étranger moyen qui est familier avec la langue grecque et ayant réellement déjà acquis deux codes, peut peut-être plus facilement avoir accès à un troisième. Un tel élève, cependant, qui aurait des problèmes de langue et d'intégration dans l'école grecque, sera confronté à plus de difficultés à apprendre en même temps une autre langue étrangère.

Pour des raisons évidentes, nous avons aussi examiné :

- les redoublants,
- les élèves qui apprennent le français non seulement à l'école, mais aussi à l'IFA, dans un Frondistirion ou en cours privé,
- les élèves chez qui quelqu'un « parle » français,
- les élèves qui sont aidés chez eux par quelqu'un pour le français,
- les élèves qui ont déjà visité un pays francophone (motivés),
- la capacité cognitive des élèves et s'ils avaient quelque facilité dans l'apprentissage des langues étrangères (possibilité de conquête de la langue étrangère) ne furent pas faciles à estimer, mais a été contrôlée la note générale de l'ensemble des élèves au premier trimestre afin d'estimer, d'une manière plus globale, leur aptitude scolaire.

Les paramètres ci-dessus, tant pour le groupe témoin que pour le groupe expérimental, sont présentés dans le tableau 6.

Pour chaque paramètre a été effectuée une analyse statistique afin de déceler d'éventuelles différences statistiques significatives entre les deux groupes. En fonction de la nature des données, quantitatives ou qualitatives, et du nombre des mesures, il a été utilisé le test CHI-CARRÉ (X^2), Fisher exact ou « t » test de Student.

<i>VARIABLES</i>	<i>Groupe Témoin (n = 85)</i>	<i>Groupe Expérimental (n=98)</i>	<i>Statistical Significance</i>	<i>Statistical test</i>
Garçons / Filles	49/36	42/54	p = 0.08 NS	χ^2
Nationalité : grecque /étrangère	82/3	89/7	p = 0.4 NS	Fisher exact test
Elèves : non redoublants/redoublants	78/7	91/5	p = 0.6 NS	χ^2
Elèves qui apprennent le français : seulement à l'école / pas seulement à l'école	69/16	70/25	p = 0.3 NS	χ^2
Elèves dont chez eux quelqu'un : parle français / ne parle pas français	32/53	23/63	p = 0.1 NS	χ^2
Elèves aidés en français par quelqu'un chez eux / non aidés	23/62	20/76	p = 0.4 NS	χ^2
Elèves : ayant visité un pays francophone / n'ayant pas visité un pays francophone	2/83	6/90	p = 0.3 NS	Fisher exact test
MOYENNE DU 1 ^{ER} TRIMESTRE	14.7	14.9	p = 0.7 NS	t-test

Tableau 6 : Contrôle initial des variables des deux groupes (témoin + expérimental)

Comme il l'a été constaté, il n'y a pas eu statistiquement de différences significatives pour aucun des paramètres mesurés. En conséquence, nous avons considéré que l'échantillon des élèves était équivalent pour les deux groupes en ce qui concerne chaque paramètre qui aurait pu influencer, à notre avis, la performance et l'attitude des élèves vis-à-vis des cours de FLE. Dans le tableau qui suit, nous regroupons les caractéristiques de l'échantillon (enseignantes / apprenants).

<i>ENSEIGNANTES</i>	<i>APPRENANTS</i>
<ul style="list-style-type: none"> • De convenance • Volontariat • Enseigner dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin <p>4 enseignantes Choix des classes par randomisation</p>	<p>Contrôle des variables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexe • Nationalité • ... <p>Sans différences significatives 8 classes</p>

Tableau 7 : Regroupement des caractéristiques de l'échantillon

Dans la présente étude, c'est l'échantillon des apprenants qui nous a surtout intéressée et sur lequel nous avons fait porter nos analyses.

6.5. *Organisation de la recherche*

Nous allons décrire maintenant la manière dont nous avons organisé cette expérience, c'est-à-dire le temps et la façon de procéder. Ainsi, nous justifierons, d'abord, sa durée exacte étendue sur deux années scolaires, une année de sensibilisation et une année de pure expérimentation ; ensuite, nous présenterons de façon détaillée le déroulement de l'expérimentation, pour chaque année séparément.

6.5.1. Durée de la recherche

La durée de la recherche fut de deux ans. La première année, l'application a duré du 10 janvier 1999 au 30 avril de la même année, moins 15 jours pour les vacances de Pâques ; la deuxième année, du 1^{er} décembre 1999 au 30 mai 2000, moins 30 jours de vacances pour Noël et Pâques.

La première année fut considérée comme année de sensibilisation, la deuxième purement de recherche.⁴³ Les raisons qui nous ont conduite à ce choix furent les suivantes :

1) La première année, les enseignantes ont été informées sur la base théorique de la nouvelle méthode, mais elles ont aussi appliqué elles-mêmes le projet dans leurs classes. De la sorte, elles se sont assurées une conception plus globale de la méthode et cette expérience leur a permis de se sentir davantage en sécurité et en mesure de mieux fonctionner, et de manière plus indépendante, pour une nouvelle application lors de la 2^{ème} année.

2) La première année, il a fallu un temps assez long pour que les élèves s'adaptent à la nouvelle manière de travailler (travail en groupe, évaluation formative...), de façon à ce qu'ils soient informés de la procédure d'application de la méthode. De la sorte, le temps réel d'enseignement de la matière prévue ne pouvait pas être estimé de manière précise dans le groupe « avec projet », où il y a eu une diminution du temps d'enseignement réel pour les besoins ci-dessus. La différence éventuelle de temps d'enseignement réel entre les deux classes était de nature à influencer les résultats en faveur du groupe témoin. Ces problèmes seront amoindris au cours de la 2^{ème} année.

3) La première année, la participation active de la coordinatrice à l'étude aurait pu influencer ses résultats – observer bias (cf. PETRIE / SABIN, 2000, p. 31).

⁴³ Le matériel de recherche utilisé (tests, questionnaires) n'a pas été le même pour les deux années.

Pour les deux années l'intervention a commencé après la fin du 1^{er} trimestre et pas plus tôt pour les raisons suivantes :

- que les élèves soient mieux adaptés à la nouvelle année scolaire,
- que le niveau des élèves en français puisse être estimé,
- qu'il se soit établi une plus grande familiarité entre les élèves et les professeurs, surtout la première année.

6.5.2. Déroulement de l'expérimentation

1^{ère} année 1998 - 1999 :

Durée de l'intervention : 10 janvier - 30 avril.

Au milieu d'octobre 1998 a été constituée l'équipe de recherche. En novembre et décembre 1998 ont été organisées, par la coordinatrice, dix rencontres qui ont compris :

- l'information des membres sur ce qui concerne la méthodologie de la recherche que nous allons suivre ainsi que la description de la méthode expérimentale (2 heures) ;
- la description de l'état de l'enseignement du français au Collège grec (programme analytique, circulaires, livres, réactions des élèves...) et présentation de l'expérience précédente des professeurs : manière d'enseigner, expérimentations, utilisation de matériel pédagogique... (2 heures) ;
- la formation des membres sur la « pédagogie de projet » (8 heures) :
 - a) définition des concepts de base,
 - b) méthodologie de réalisation d'un projet,
 - c) principes de la pédagogie interactive de groupe,
 - d) évaluation formative,
 - e) rôle du professeur ;
- la planification du projet pédagogique, p.p. 1, de la 1^{ère} année (3 heures) ;
- la planification des cours dans le groupe témoin (1 heure) ;
- la production de matériel d'évaluation des performances des élèves (évaluation AVANT) juste avant le début de l'application (3 heures).

L'application a commencé un peu après le début du 2^{ème} trimestre, le 10 janvier 1999.

Avant l'application, le doc. 26 pour la collecte des données des sujets a été remis aux deux groupes, expérimental et témoin.

Les tests suivants (évaluation AVANT) ont été aussi proposés aux deux groupes :

- Devoir de langue (doc. 1). Durée : 1 séance (40'). L'explication des consignes a été effectuée.
- Test de compréhension orale (doc. 2). Durée : 1 séance (35'). Le texte a été écouté 2 fois.
- Test de compréhension écrite (doc. 3). Durée : 1 séance (40'). Les consignes ont été expliquées.

L'expression orale des élèves a été évaluée sur la base du barème (doc. 13).

Pendant l'application du projet (projet pédagogique 1) il y a eu 4 réunions de l'équipe des professeurs avec pour but :

- l'échange d'expériences et de points de vue sur l'application du projet (3 heures),
- la production de matériel pour l'évaluation des performances des élèves (évaluation APRÈS) à la fin de l'application. (3 heures).

Après l'intervention, au milieu du 3^{ème} trimestre, le 30 avril 1999, ont été proposés les tests suivants (évaluation APRÈS) aux deux groupes :

- Devoir de langue (doc. 4). Durée : 1 séance (40'). L'explication des consignes a été effectuée.
- Test de compréhension orale (doc. 5). Durée : 1 séance (35'). Le texte a été écouté 2 fois.
- Test de compréhension écrite (doc. 6). Durée : 1 séance (40'). Les consignes ont été expliquées.

L'expression orale des élèves a été évaluée sur la base du barème (doc. 13).

Un questionnaire a été rempli par les deux groupes afin de contrôler « l'intérêt des élèves pour le cours » avant et après l'intervention (doc. 14).

Il a été rempli par le groupe expérimental un questionnaire ouvert relatif aux « savoir-être » qu'expriment les sujets pendant la période d'application du projet (doc. 15).

Après la collecte des résultats a eu lieu une rencontre de la coordinatrice avec chaque membre de l'équipe séparément de façon à ce qu'il y ait un dialogue sans qu'influencent les opinions des autres membres. Une rencontre de tous les membres avec la coordinatrice s'en est suivie, ce qui a permis une récapitulation de toute l'expérience commune. Il a été de-

mandé aux professeurs de s'assurer autant que possible de pouvoir enseigner dans les mêmes classes l'année scolaire suivante, de façon à ce que l'échantillon des élèves reste le même.

2^{ème} année 1999 - 2000 :

Durée de l'intervention : 1^{er} décembre - 30 mai.

Les enseignantes E1, E3 et E4 ont pu garder les mêmes classes, avec de petits changements dans leur composition. E5 a eu la même classe du projet que l'année précédente et a eu aussi, cette année, un groupe témoin.

Dans le courant des mois d'octobre, novembre et décembre 1999, six rencontres de l'équipe des professeurs ont été réalisées, lesquelles ont permis :

- la récapitulation de l'expérience précédente (1 heure),
- l'information des membres sur la suite de la recherche et la méthodologie à suivre (1 heure),
- la planification de la deuxième année du projet pédagogique 2 (3 heures),
- la planification des cours du groupe témoin (1 heure),
- la production de matériel d'évaluation des performances des élèves (évaluation AVANT) juste avant le début de l'application (3 heures).

L'application a commencé peu avant le début du 2^{ème} trimestre, le 1^{er} décembre 2000.

Dans les classes d'E5 a été remis le doc. 26 pour la collecte de données au sujet des deux groupes, expérimental et témoin.

Les tests suivants (évaluation AVANT) ont été proposés aux deux groupes :

- Devoir de langue (doc. 7). Durée : 1 séance (40'). L'explication des consignes a été effectuée.
- Test de compréhension orale (doc. 8). Durée : 1 séance (35'). Le texte a été écouté 2 fois.
- Test de compréhension écrite (doc. 9). Durée : 1 séance (40'). Les consignes ont été expliquées.

L'expression orale des élèves a été évaluée sur la base du barème (doc. 13).

Après la fin du 2^{ème} trimestre, a été rempli par les deux groupes un questionnaire fermé (doc. 16) pour contrôler « l'intérêt des élèves pour le cours ».

Durant l'application du projet pédagogique 2, il y a eu une rencontre de 2 heures de la coordinatrice avec chacune des professeurs séparément, et par la suite trois rencontres de l'équipe des professeurs avec pour but :

- l'échange d'expériences et de points de vue sur l'application du projet (3 heures),
- la production de matériel pour l'évaluation des compétences des élèves (évaluation APRÈS) à la fin de l'application (3 heures).

Pendant la durée de l'application la coordinatrice a suivi et a enregistré par vidéo des séances d'enseignement des professeurs.

Après la fin de l'intervention, à la fin du 3^{ème} trimestre, fin mai 1999, ont été proposés les tests suivants (évaluation APRÈS) aux deux groupes :

- Devoir de langue (doc. 10). Durée : 1 séance (40'). L'explication des consignes a été effectuée.
- Test de compréhension orale (doc. 11). Durée : 1 séance (35'). Le texte a été écouté 2 fois.
- Test de compréhension écrite (doc. 12). Durée : 1 séance (40'). Les consignes ont été expliquées.

L'expression orale des élèves a été évaluée sur la base du barème (doc. 13).

A été rempli par les deux groupes un questionnaire fermé (doc. 16) pour contrôler « l'intérêt des élèves pour le cours ».

A été rempli par les deux groupes un questionnaire fermé (doc. 17) provenant d'une analyse qualitative du questionnaire ouvert (doc. 15) en rapport avec les « savoir-être » que manifestent les sujets pendant la durée de l'application du projet.

Immédiatement après l'application et avant l'analyse des résultats, de façon à éviter toute influence, soit par les résultats des élèves, soit par leurs points de vue, la coordinatrice a rencontré chacune des enseignantes séparément et a enregistré un entretien centré (focused interview) (doc. 18).

Dans le tableau suivant, nous pouvons voir les matériaux utilisés dans les deux groupes (témoin et expérimental) aux différents moments des deux années de l'expérimentation.

	GROUPES	Tests		Questionnaires fermés			Questionnaires	Entretiens
TEMPS →		<i>avant</i>	<i>après</i>	<i>avant</i>	<i>pendant</i>	<i>après</i>	<i>après</i>	<i>après</i>
1 ^{ère} année	<i>Groupe expérimental</i>	Compétences linguistiques Test 1	Compétences linguistiques Test 2			Questionnaire 1 Intérêt	Savoir-être Questionnaire ouvert 3	
	<i>Groupe témoin</i>	Compétences linguistiques Test 1	Compétences linguistiques Test 2			Questionnaire 1 Intérêt		
2 ^{ème} année	<i>Groupe expérimental</i>	Compétences linguistiques Test 3	Compétences linguistiques Test 4	Questionnaire 2 Intérêt	Questionnaire 2 Intérêt	Questionnaire 2 Intérêt	Savoir-être Questionnaire fermé 4	Entretiens individuels
	<i>Groupe témoin</i>	Compétences linguistiques Test 3	Compétences linguistiques Test 4	Questionnaire 2 Intérêt	Questionnaire 2 Intérêt	Questionnaire 2 Intérêt	Savoir-être Questionnaire fermé 4	Entretiens individuels
	É l è v e s							Enseignantes

Tableau 8 : Les matériaux utilisés dans les deux groupes, aux différents moments des deux années d'expérimentation

Notre recherche s'est déroulée en deux années scolaires, une année de sensibilisation et une année de pure expérimentation. Dans les pages qui précèdent nous expliquons pourquoi nous avons voulu considérer la 1^{ère} année comme année de sensibilisation et la 2^{ème} année comme expérimentale, et nous présentons, pas à pas, le déroulement de l'expérience effectuée sur les deux années.

6.6. *Réflexions méthodologiques*

Avant de décrire l'enseignement dans les classes et surtout avant de présenter et d'interpréter les résultats de la recherche, il nous paraît indispensable d'évoquer son champ et ses limites.

Van Der Maren se référant à la méthode expérimentale pratiquée dans le domaine de l'éducation, présente les problèmes qui peuvent découler de sa mise en œuvre et plus spécialement de la réalisation du plan expérimental d'évaluation que nous avons utilisé, expérimentation avec groupe expérimental et groupe témoin :

- assurer la comparabilité des groupes, leur constitution au hasard, le même niveau d'expérience, de compétences et de motivation des enseignants, le contrôle des variables qui interviennent dans le processus de l'enseignement ;
- s'assurer que l'expérimentation ne sera pas contaminée par les attentes mises dans le nouveau matériel, la nouvelle méthode, par son aspect de nouveauté ou par la crainte que l'évaluation du matériel ne serve en même temps à juger le personnel ;
- s'assurer que les sujets et les conditions de l'expérience sont représentatifs et que l'on puisse étendre les conclusions à d'autres contextes (VAN DER MAREN, 1996, pp. 160-162).

À partir de cette réflexion et compte tenu des conditions dans lesquelles a pu se dérouler la recherche, il est important d'en dégager les limites.

Des limites liées à la démarche méthodologique :

Puisqu'aucune recherche de ce type n'existe dans le domaine de la pédagogie de projet en FLE, nous voulons examiner tous les paramètres possibles et voir les effets de cette méthode pédagogique de manière globale. Nous aborderons aussi bien le champ cognitif que socio-affectif, ce qui nous amène à une élaboration de matériel pédagogique multiple : des tests de compétences, des questionnaires sur des représentations et opinions des apprenants, un entretien sur des représentations et opinions des enseignantes. Par ailleurs, parmi les problèmes liés à l'entretien centré des enseignantes, nous retenons quelques points : tout entretien centré risque de freiner la spontanéité et d'induire les réponses ; un autre risque vient du fait que chercheur et intervieweur sont le même individu. Cela influence l'entretien et accentue la subjectivité, provoquant le risque de chercher à prouver (à faire dire) ce que le chercheur veut entendre (effet PYGMALION). Pour garantir une plus grande validité nous procédons à une triangulation des méthodes d'analyse.

Des limites liées au groupe des quatre enseignantes :

Par opposition aux élèves qui ont pu constituer un échantillon représentatif, les enseignantes impliquées dans notre recherche étaient motivées et elles cherchaient à se former. Pour les recruter, nous nous sommes adressée à des collègues durant un stage de formation à l'Institut Français (juin 1997) et pendant un congrès des professeurs de français (octobre 1998). Quelques-uns parmi eux ont accepté de participer à cette recherche. Cela réduit la portée de notre étude, dont les résultats sont principalement établis en fonction d'enseignants qui veulent introduire une démarche innovatrice dans le système scolaire grec.

De plus, même si nous avons pu en avoir la possibilité de garder le même professeur dans les deux groupes, expérimental et témoin, cela comporte des inconvénients. En effet, l'élément humain intervenait et pouvait entraîner des variations dans les résultats des groupes dues, non pas aux méthodes d'enseignement mais aux différences de comportement de ce seul enseignant d'un groupe à l'autre (phénomène HENRY). Cependant, pendant les réunions le chercheur discutait avec les enseignantes de l'importance de l'attitude objective qu'elles devraient avoir, en pratiquant et en évaluant les deux types d'enseignement différents.

Une autre problématique est celle de la formation des enseignantes impliquées. Leurs connaissances limitées en psychopédagogie n'ont pas pu donner à notre démarche toute la rigueur nécessaire à son déroulement. Après nous être heurtée aux habitudes didactiques et pédagogiques héritées d'un système traditionnel, nous avons été dans l'obligation de les former à la méthodologie de réalisation de projet. La coordinatrice-chercheur a été celle qui a fourni la base théorique de la méthode. Il pourrait s'avérer qu'elle eût exercé une influence sur les résultats en suscitant chez les enseignantes la motivation et la confiance en la pédagogie de projet. Cet état de fait aura probablement une incidence sur les résultats et leur interprétation devra en tenir compte.

Nous sommes restée consciente de ces limites. Cependant certains éléments viennent pondérer celles-ci.

Nous nous référerons d'abord à la motivation des enseignantes engagées dans la recherche de façon continue. Les quatre membres du groupe action-recherche qui ont accepté de participer volontairement, n'ont pas abandonné jusqu'à la fin de l'expérimentation. Un abandon aurait pu trouver des explications dans la perturbation des habitudes pédagogiques et didactiques de chacune, dans l'incertitude qui plane à propos des pratiques innovantes dans le système scolaire grec, dans la longueur (2 années) et la fatigue due à l'expérience. Les enseignantes ont participé assidûment aux réunions et se sont efforcées de pratiquer au mieux la pédagogie de projet. Elles ont également tenté d'équilibrer l'enseignement dans les deux groupes, d'affronter les réactions des élèves du groupe témoin, auxquels elles ont promis un projet en 3^{ème} année, enfin de se comporter et d'évaluer de la façon la plus objective possible. De plus, cas inhabituel, trois enseignantes ont accepté d'être filmées pour les besoins de la recherche et toutes ont accepté d'être enregistrées (chacune séparément) au moment de l'entretien. Toutes ont demandé à avoir communication des résultats de la recherche.

Par ailleurs, nous avons accordé la plus grande attention au contrôle des variables. D'abord, pour contrôler les influences dues au professeur, qui, à notre avis sont les plus im-

portantes, nous avons réussi à garder le même professeur dans les deux groupes et de plus l'environnement scolaire est resté le même. Cela n'a pas été facile car cela impliquait, d'une part, un grand nombre d'élèves (plusieurs classes du même niveau, parmi lesquelles on ferait un choix, pour garder enfin celles qui pourraient être comparables). D'autre part, il a fallu obtenir l'accord du directeur et des collègues au moment de la distribution des classes. Nous avons contrôlé d'autres variables (niveau de langue, sexe, nationalité...) afin de nous assurer du même profil pour les deux groupes, expérimental et témoin (voir chap. 6.4.2.). Il est à signaler que 4 des 7 collègues ont pu remplir les conditions demandées (voir chap. 6.4.1.). Nous avons eu un échantillon d'élèves, non seulement représentatif (élèves moyens des centres urbains de l'agglomération d'Athènes), mais aussi suffisant pour obtenir des résultats significatifs.

Un dernier point fort de la recherche a été le fait d'avoir une double approche d'observation : expérimentale mais aussi descriptive. De cette façon, les résultats quantitatifs de la recherche sont renforcés par les résultats qualitatifs de l'entretien centré des enseignantes. Ainsi, des données qualitatives corroborent ou infirment des données quantitatives, cela favorise l'interprétation des résultats.

Après avoir formulé nos hypothèses, nous avons décrit notre méthode de recherche, double, afin de viser une plus grande objectivité des résultats : expérimentale (quantitative), mais aussi descriptive (qualitative). Ensuite, nous avons décrit le matériel qui a servi à la réalisation de l'expérience (tests de performance, questionnaires, entretien). Puis, après avoir présenté les caractéristiques de notre échantillon, ainsi que les critères de son choix, nous avons expliqué l'organisation de notre recherche : sa durée et son déroulement. Enfin, notre réflexion sur le champ de la recherche nous a permis de faire une autoévaluation en discutant de ses limites ; celle-ci permettrait aux nouveaux chercheurs de trouver d'autres directions de recherche sur la pédagogie de projet en FLE.

7. Enseignement dans les classes

Dans ce chapitre nous décrirons l'enseignement dans les deux classes. Suite au chapitre 4, à partir de notre modèle adopté, nous proposons, dans la classe avec projet, l'application des projets pédagogiques : projet pédagogique 1 (1^{ère} année) et projet pédagogique 2 (2^{ème} année). Dans la classe sans projet, l'enseignement se déroule de façon habituelle. Nous expliquerons également comment nous avons procédé pour enseigner dans un même laps de temps, avec deux méthodes différentes (pédagogie de projet et méthode traditionnelle) les mêmes objectifs prévus par le manuel (unités du programme) sur lesquels les élèves de deux classes (témoin et expérimentale) seraient évalués. D'après la circulaire du Ministère de l'Éducation intitulée « Enseignement des langues étrangères au collège » (voir chap.1.3.4.), dans tous les niveaux, pour l'enseignement de chaque unité de la méthode *ALLÔ FRANCE 1*, il est conseillé de compter 10 séances (de 40 ou 45 minutes), environ, selon les besoins des élèves de chaque niveau ; pourtant, dans les classes des écoles publiques, surtout celles des régions modestes, il faut en compter beaucoup plus. D'habitude, les 10 séances par unité sont suffisantes pour les classes des écoles privées. Cela s'explique facilement : l'enseignement privé en Grèce se trouve dans un état supérieur à l'enseignement public (voir chap.1.1.). Nous avons donc prévu le même nombre de séances dans les deux groupes, pendant lesquelles nous avons travaillé sur les mêmes objectifs du manuel de façon différente et nous avons effectué nos évaluations.

7.1. *Classe témoin*

Dans la classe témoin les professeurs ont travaillé de façon habituelle à partir d'*ALLÔ FRANCE 1*. En respectant le livre du maître, elles ont enseigné les unités prévues par le manuel, dans la période prévue. Elles ont utilisé la cassette et ont fait un choix d'exercices dans le cahier d'exercices. En parallèle, elles se sont servies d'autres matériels (documents authentiques, exercices supplémentaires, jeux...) qu'elles ont choisis ou fabriqués elles-mêmes.

Nous rappelons que vous avons voulu enseigner dans la « classe témoin » les mêmes objectifs cognitifs que dans la « classe expérimentale », dans les mêmes délais, mais de façon habituelle. Cela n'a pas été très facile puisque, pour un travail sur projet, il faut souvent com-

pter plus de temps pour travailler aussi sur des objectifs de transfert et d'expression. Voilà pourquoi, pour que nous puissions nous accorder avec la « classe expérimentale », nous avons prévu un peu plus de séances pour chaque unité que d'habitude.

Les professeurs se sont mis d'accord, dans la mesure où les besoins de chaque classe le permettaient, sur le matériel à utiliser : exercices pris dans le cahier d'exercices, exercices complémentaires, autres supports... Les séances se sont déroulées selon l'approche didactique proposée dans le livre du maître, qui n'a aucun rapport avec la pédagogie de projet.

1^{ère} année :

Pour la période du 2^{ème} et une partie du 3^{ème} trimestre (du 10 janvier au 30 avril) nous avons programmé un travail de 37 séances, comme pour la « classe expérimentale », durant lesquelles nous avons prévu de faire une révision des unités 1 et 2 ainsi que d'enseigner l'unité 3 d'*ALLÔ FRANCE I*. Nous avons prévu 16 séances pour l'enseignement de l'unité 3. Pour la révision des unités 1 et 2 nous avons prévu 9 séances. Enfin, 12 séances ont été réservées à l'évaluation et aux besoins de la recherche. La programmation, donc, fut la suivante :

- 1 séance : analyse de la situation, réalisée aussi dans la « classe expérimentale ».
- 3 séances : évaluation (devoir de langue, test de compréhension écrite, test de compréhension orale).
- 1 séance : correction des tests.
- 9 séances : révision des unités 1 et 2.
- 16 séances : unité 3.
- 2 séances : évaluation intermédiaire (l'une entre la 2^{ème} et la 3^{ème} unité et l'autre au milieu de la 3^{ème}).
- 1 séance : questionnaire sur l'intérêt.
- 3 séances : devoir de langue, test de compréhension écrite, test de compréhension orale.
- 1 séance : correction des tests (fiches d'autoévaluation, doc. 28, doc. 29 et doc. 30).

2^{ème} année :

Pour la période des 2^{ème} et 3^{ème} trimestres (du 1 décembre au 30 mai – vacances de Noël et de Pâques exclues) nous avons programmé un travail de 60 séances, comme pour la

« classe projet », durant lesquelles nous avons prévu d'enseigner les unités 7, 8, 9 d' *ALLÔ FRANCE 1* : 16 séances pour chaque unité.

La programmation fut la suivante :

- 3 séances : évaluation (devoir de langue, test de compréhension écrite, test de compréhension orale).
- 1 séance : correction des tests.
- 48 séances : pour les unités 7, 8, 9.
- 1 séance : questionnaire sur l'intérêt (1^{er} contrôle).
- 1 séance : test du 2^{ème} trimestre.
- 1 séance : évaluation au milieu du 3^{ème} trimestre.
- 1 séance : questionnaire sur l'intérêt (2^{ème} contrôle).
- 1 séance : questionnaire sur les savoir-être.
- 3 séances : évaluation (devoir de langue, test de compréhension écrite, test de compréhension orale).

7.2. *Classe expérimentale : description des projets pédagogiques (1 et 2)*

Dans la classe expérimentale, professeurs et élèves ont réalisé le projet pédagogique 1 en 1^{ère} classe et le projet pédagogique 2 en 2^{ème} classe du collège, tenant compte des objectifs du programme (manuel). Comme pour l'enseignement dans la classe témoin, dans la classe expérimentale, les objectifs de maîtrise ainsi que les unités de la méthode *ALLÔ FRANCE 1* prévus ont été les mêmes. Dans le chapitre 4, nous avons présenté les différentes étapes / phases de réalisation de projet ; suivant la même procédure et les mêmes principes, nous décrivons la méthodologie de réalisation du projet pédagogique 1 et du projet pédagogique 2.

7.2.1. Naissance du projet

Durant cette phase, d'abord, nous avons élaboré le diagnostic de la situation, puis, nous avons défini nos projets et enfin, nous avons déterminé notre stratégie.

7.2.1.1. Élaborer le diagnostic de la situation

Nous avons effectué notre analyse avec du matériel produit par nous-mêmes. Pour faire l'évaluation externe et interne, nous avons utilisé le même type de questionnaire pour les deux projets.

Le questionnaire 1 (doc. 25 : évaluation externe) nous a permis de faire l'analyse de notre environnement, de découvrir nos ressources et nos disponibilités en personnes et en moyens.

Les questionnaires 2 et 3 (doc. 26, doc. 27 : évaluation interne) nous ont permis de nous interroger sur nos apprenants, leurs intérêts, leurs besoins, leurs désirs, leur rapport à la langue française.

Les tests de diagnostics, adaptés au niveau de langue des apprenants, ont été différents chaque année.

Les tests d'évaluation diagnostique (doc. 1, doc. 2, doc. 3, pour le projet pédagogique 1 ; et doc. 7, doc. 8, doc. 9, pour projet pédagogique 2) nous ont donné des informations sur le niveau des compétences langagières des élèves. Ils nous ont aidées à prendre en compte « les faiblesses » des élèves, avant d'insérer les nouveaux objectifs du programme, à négocier avec eux les objectifs de chaque projet.

Après avoir analysé les résultats des questionnaires et des tests, nous avons eu des entretiens avec les conseillers pédagogiques, les directeurs, les collègues, les parents, les apprenants, ce qui nous a permis de nous faire une image plus complète de la situation réelle, de nos possibilités, de notre environnement et de notre classe.

Analyse de la situation

Nous savons tous que la possibilité, ou non, de réaliser un projet se mesure d'abord avec les élèves. Mais comme le système scolaire en Grèce est très hiérarchisé, il a fallu d'abord se mettre d'accord avec les conseillers pédagogiques, qui nous ont accordé leur soutien pour recourir à d'autres modes de travail, ensuite avec les directeurs, qui ont accepté la réalisation du projet à condition « que nous suivions le programme et que nous respections le manuel », enfin, avec les élèves, qui ont accepté de s'y lancer avec enthousiasme.

En ce qui concerne l'équipement des écoles, il y avait à notre disposition, plus au

moins, le même matériel pédagogique (photocopieuse, magnétophone, vidéo...) que dans tous les collèges mais il n'y avait nulle part de documentation en français.

La 1^{ère} année, comme il y avait quelques réserves « au sein de l'établissement », nous n'avons pas voulu « trop » demander (sorties de classe, collaboration avec d'autres collègues...) et chaque professeur a travaillé dans sa classe.

La 2^{ème} année, les conditions de travail ont été pratiquement les mêmes. Pourtant, après l'expérience positive de l'année précédente, professeurs et élèves étaient mieux adaptés à la nouvelle façon de travailler. De plus les directeurs ainsi que les collègues ont eu une attitude plus favorable face au projet. Nous avons eu, donc, la possibilité d'organiser une sortie pour visiter la bibliothèque et le centre informatique de l'IFA (Institut Français d'Athènes). En outre, quelques professeurs de spécialités différentes se sont montrés disponibles pour nous aider à réaliser le projet.

7.2.1.2. Définir le projet

Pour définir nos projets, nous avons précisé leurs thèmes, leur public, leur lieu, leurs objectifs, leurs supports, leur durée ainsi que leurs produits finis.

Thème / Tâche

Projet pédagogique 1

Le thème du projet : « Les 101 Dalmatiens » (dessin animé de W. Disney). Les professeurs ont proposé à leurs élèves ce sujet parce qu'il avait déjà été expérimenté dans une classe de FLE l'année précédente. Cela facilitait son application, mais en même temps, avait l'inconvénient de le faire entrer dans un cadre pré-établi, et non pas composé par les acteurs eux-mêmes. Le projet ayant déjà été testé, les enseignantes partaient avec une idée préconçue et cela risquait de les influencer, et, surtout d'enlever la spontanéité, avec tous les risques de dérives qu'elle implique. Consciente de cet inconvénient, nous avons tout de même cautionné ce choix car il permettait de rassurer les expérimentatrices pour cette 1^{ère} année et pouvait conduire à une discussion qui enrichirait l'expérimentation de la 2^{ème} année. De plus, les élèves, très intéressés par ce thème, ont accepté de travailler dessus, bien qu'ils ne l'aient pas choisi eux-mêmes. Voilà pourquoi nous avons, finalement, décidé de le mettre en œuvre.

La tâche du projet : Il s'agit de la réalisation de dossiers sur « Les 101 Dalmatiens » à partir des activités proposées aux élèves à la suite

- du visionnement du film (cassette-vidéo),
- de la présentation des documents relatifs au sujet : livres, photos...

Les dossiers ont eu pour objet :

- la découverte de l'histoire,
- la présentation de situations imaginaires avec les protagonistes de l'histoire.

Dans chaque classe, chaque sous-groupe (5 par classe) a élaboré son propre dossier, de dix pages environ. A la fin de l'année des productions finales ont été exposées au collège.

Projet pédagogique 2

Le thème du projet : « La Musique ». Ce thème a été décidé librement par les élèves dans chaque classe, sur la base d'un mouvement d'intérêt, parmi les sujets proposés dans la liste du questionnaire distribué aux élèves (analyse du besoin / élève, doc. 27). Cette fois-ci, ce choix démocratique a respecté totalement les principes de la pédagogie de projet.

La tâche du projet : Il s'agit de la réalisation d'une exposition ou de dossiers sur « La Musique » à partir des activités proposées aux élèves, après :

- une mise en contact avec des documents authentiques (bibliothèque et centre informatique de l'IFA),
- une mise en contact avec des élèves d'autres écoles en Grèce et à l'étranger (correspondance),
- une écoute de genres de musique différents (enregistrements de cassettes-audio / vidéo).

L'exposition (ou les dossiers) ont pour objet de :

- découvrir le monde de la musique (genres de musique, groupes, chanteurs...);
- de présenter des situations relatives à la musique.

Dans chaque classe, chaque sous-groupe (5 par classe) a élaboré son propre dossier (de dix pages environ) ou ses tableaux d'exposition (8 panneaux). A la fin de l'année les productions finales ont été exposées au collège.

Public

Projet pédagogique 1

5 classes (5 professeurs de FLE) de 4 collèges (dont deux du même collège) ont participé à la réalisation du projet pédagogique 1. Les professeurs ont collaboré entre eux mais ils n'ont pas voulu impliquer les élèves dans une collaboration. Ces derniers étaient cependant au courant qu'il y avait d'autres élèves qui travaillaient sur le même projet, en même temps qu'eux. Comme c'était la 1^{ère} année de cette expérience pour tous – élèves, professeurs, établissements –, nous avons préféré nous limiter à nos classes et ne pas prévoir de sorties, pour nous sentir plus en sécurité, évitant des entretiens avec les autorités et les autres collègues. Le projet fut donc « disciplinaire », porté sur la discipline et « fermé », porté sur la classe elle-même.

Projet pédagogique 2

4 classes, les mêmes que l'année précédente (dont deux du même collège) ont participé au projet pédagogique 2. Cette fois, le projet n'avait pas le même caractère que le projet pédagogique 1. Il avait une dimension « interdisciplinaire » et il était « ouvert ». Il sortait de la classe-même, et dans son organisation (l'organisateur du projet était le professeur de FLE) impliquait des professeurs de spécialités différentes :

- le professeur de mathématiques a aidé les élèves à tirer les pourcentages d'un questionnaire prévu pour le projet ;
- le professeur de musique les a accompagnés à l'IFA et les a aidés à rechercher leur documentation sur le thème retenu ;
- le professeur de dessin les a aidés à faire leurs maquettes de tableaux d'exposition ou la couverture de leurs dossiers.

Ces professeurs ont joué le rôle de « facilitateurs extérieurs » et ont contribué au développement des savoir-faire et des savoir-être qui concernaient aussi leurs disciplines.

Le projet a été ouvert parce qu'il ne s'est pas seulement limité à la classe elle-même :

- Collaboration de deux classes dans la même école : au collège de Korydallos où il y a eu deux classes qui réalisaient le même projet, les élèves ont collaboré pour la production finale : exposition sur « la musique » à la fin de l'année.

- Ouverture sur l'environnement de l'école : les élèves des « classes projet » ont demandé à d'autres élèves de leur école de compléter un questionnaire qu'ils avaient préparé pour un sondage sur la musique.
- Ouverture sur l'extérieur de l'école : les élèves ont entretenu une correspondance durant le projet. Ainsi, les élèves du collège de Néa Ionia ont correspondu avec une école en Belgique, ceux du collège de Haidari avec l'école Franco-hellénique d'Athènes et ceux du collège de Korydallos avec ceux de Néa Ionia et de Haidari. De cette façon, ils ont pu échanger leurs avis sur la musique et se procurer de la documentation.

Lieu

Projet pédagogique 1

Le lieu principal de travail a été la classe. Les élèves ont fréquenté aussi la salle vidéo pour voir le film.

Projet pédagogique 2

Le lieu principal de travail a été la classe. Les élèves ont fréquenté plusieurs fois la salle vidéo pour regarder des vidéo-clips sur la musique qu'ils avaient enregistrés eux-mêmes. Un autre lieu de travail a été la bibliothèque et le centre informatique DESCARTES de l'IFA (Institut Français d'Athènes), où les professeurs ont organisé une séance de deux heures pour que les élèves puissent consulter la documentation de la bibliothèque, se mettre en contact avec les nouvelles technologies et se procurer des documents sur Internet.

Objectifs

Objectifs généraux

- Développer l'apprentissage des savoirs en FLE dans un contexte familier aux apprenants.
- Développer l'apprentissage des savoir-faire et des savoir-être des apprenants par le re-

cours à la pédagogie de projet.

- Utiliser la langue comme moyen, instrument, « médium » d'apprentissage pour arriver à un but final (produit fini).

Au projet pédagogique 2 s'est ajouté l'objectif suivant :

- Mettre en contact les élèves avec les nouvelles technologies (cédéroms, Internet).

Objectifs spécifiques opérationnels

a) Les objectifs de maîtrise / cognitifs (savoirs)

Les objectifs de maîtrise / cognitifs que nous avons élaborés avec nos élèves, dans les deux classes avec projet (1^{ère} et 2^{ème} année), ont été ceux du manuel, les mêmes que nous avons visés dans les classes sans projet) ; mais, parallèlement, dans les classes avec projet, nous avons mis en place d'autres objectifs qui ont surgi pour les besoins des projets. Cependant, aussi bien pour le projet pédagogique 1 que pour le projet pédagogique 2 nous avons évalué seulement les objectifs du manuel, les seuls reconnus valables dans le système grec ; cette limitation nous a permis de comparer les classes (témoins et expérimentales), puisque dans les classes témoins, nous n'avons étudié que les objectifs du manuel.

Projet pédagogique 1

Dans le tableau 9 nous présentons les objectifs adoptés dans le projet pédagogique 1 ; ceux qui figurent en gras sont les objectifs du manuel (unités 1, 2 et 3) communs avec les objectifs élaborés dans la classe témoin. Les autres sont ceux que nous avons posés en complément pour les besoins du projet.

LEXICAUX	COMMUNICATI- ONNELS	MORPHOSYNTAXIQUES	CULTURELS
Reconnaître et apprendre un vocabulaire simple autour des thèmes suivants:	Etre capable de:	Etre capable d'utiliser:	Etre capable de:
animaux	informer	les articles définis	lire et écrire une carte-postale
professions	raconter	les articles indéfinis	
temps	remercier	le masculin / féminin des adjectifs	lire la carte du monde
visage	se donner rendez-vous	les pron. personnels sujets	reconnaître les monuments importants de Paris, de l'Europe
couleurs	saluer	les pronoms toniques	
prénoms	se présenter	les adjectifs possessifs (mon... ma... mes...)	reconnaître quelques stéréotypes de la France
mariage	présenter	le génitif	
famille	identifier	les prépositions : à, en, au	
monuments	décrire quelqu'un	les adverbes de lieu (devant, derrière, au milieu, entre, à droite, à gauche)	
villes/pays	situer dans l'espace	les verbes simples du 1er groupe (présent)	
chiffres 1-20	exprimer la relation entre les choses, les personnes	les verbes être, avoir, aller, voir	
verbes: <i>regarder, habiter, parler, être, avoir, aider, donner, se marier, visiter, voyager, aller, voler, voir.</i>		l'impératif	
		la forme négative (au présent)	
		la forme interrogative (au présent)	

Tableau 9 : Savoirs / objectifs cognitifs (de maîtrise) du projet pédagogique 1

Projet pédagogique 2

Dans le tableau 10 nous présentons les objectifs retenus dans le projet pédagogique 2 ; ceux qui figurent en gras sont les objectifs du manuel (unités 7, 8 et 9) communs avec les objectifs posés dans la classe témoin. Les autres sont ceux que nous avons ajoutés pour les besoins du projet.

<i>LEXICAUX</i>	<i>COMMUNICA- TIONNELS</i>	<i>MORPHOSYNTAXIQUES</i>	<i>CULTURELS</i>
<p>Connaître et utiliser un vocabulaire simple autour des thèmes suivants :</p> <p>lettre amicale (formules)</p> <p>portraits (adjectifs descriptifs / vêtements)</p> <p>déplacement (tourner, aller tout droit, traverser...)</p> <p>accident (renverser, blesser, casser...)</p> <p>musique (danser, chanter, composer, concert...)</p>	<p>Etre capable de :</p> <p>saluer</p> <p>remercier</p> <p>présenter</p> <p>se présenter</p> <p>s'adresser à quelqu'un</p> <p>informer</p> <p>expliquer</p> <p>justifier</p> <p>décrire</p> <p>proposer</p> <p>raconter</p> <p>demander un avis, son chemin</p> <p>exprimer son avis, son goût</p> <p>se déplacer dans l'espace</p>	<p>Etre capable d'utiliser :</p> <p>la nominalisation</p> <p>le conditionnel</p> <p>pour + infinitif</p> <p>les adjectifs démonstratifs</p> <p>les pronoms interrogatifs</p> <p>les adverbes de quantité</p> <p>le masculin / féminin des adjectifs</p> <p>le masculin / féminin des adjectifs</p> <p>le masculin / féminin des adjectifs</p> <p>les adverbes de lieu</p> <p>le présent</p> <p>le passé composé</p> <p>le futur proche</p> <p>l'impératif</p> <p>la forme négative</p> <p>la forme interrogative</p> <p>pourquoi / parce que</p> <p>les phrases complétives</p> <p>les mots de liaison</p>	<p>Etre capable de :</p> <p>reconnaître les genres de musique différents</p> <p>communiquer à l'écrit pour s'informer sur le rapport que d'autres jeunes grecs et francophones ont avec la musique</p> <p>informer les autres sur la fête de la musique en France et ailleurs</p>

Tableau 10 : Savoirs / objectifs cognitifs (de maîtrise) du projet pédagogique 2

b) Objectifs de transfert (savoir-faire)

Les capacités méthodologiques et les compétences communicatives que nous avons essayé de développer durant les projets se présentent au tableau 11. Ce tableau – emprunté à Bordallo et Ginestet (1993, p. 87) –, est proposé le même plus tard par Christin (1997, p. 25) pour la réalisation d'un projet fermé, centré sur la discipline : « Élaboration d'un guide touristique de la ville x en français dans une perspective de publication restreinte ». Nous soulignons les termes que nous avons modifiés.

Pour adapter ce tableau aux besoins de nos projets, nous avons donc remplacé :

- « brochure » par « dossier » ou « tableaux d'exposition » ;
- « un compte rendu écrit / un dossier » par un questionnaire ouvert pour le projet pédagogique 1 et un questionnaire fermé pour le projet pédagogique 2, portant sur les savoir-être que les élèves ont développés durant les projets.

<i>CAPACITES METHODOLOGIQUES COMMUNES</i>	<i>SAVOIR-FAIRE COMMUNICATIFS</i>
Rechercher S'informer Organiser	Trouver et recueillir des informations pertinentes dans une documentation Ecouter une intervention orale Prendre des notes Trier, classer les informations reçues
Choisir Réaliser Traiter Exécuter	Prononcer une série de solutions pour la brochure Retenir la mieux adaptée Organiser les rubriques en conséquence Définir et mettre en oeuvre la procédure retenue pour la réalisation Planifier, programmer l'exécution du programme Produire le canevas de la brochure
Contrôler Apprécier Valider Critiquer	Vérifier la cohérence, la qualité du produit fini par rapport au cahier des charges Vérifier le respect des consignes Evaluer le degré de pertinence, de cohérence et d'adéquation du produit par rapport aux critères retenus Modifier, proposer des aménagements Analyser un éventuel problème ou échec et procéder aux remédiations nécessaires
Présenter Rendre compte Structurer	Présenter le travail oralement En faire un compte rendu écrit / constituer un dossier / recueillir les acquis de l'expérience Communiquer les résultats et diffuser la brochure

Tableau 11 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert)

Projet pédagogique 1

Les compétences méthodologiques, ainsi que les compétences typographiques et iconiques développées, pendant le projet, se présentent au tableau 12.

<i>COMPETENCES GENERALES</i>	<i>COMPETENCES TYPOGRAPHIQUES ET ICONIQUES</i>
Savoir rédiger des textes de type différents: descriptif / informatif / dialogues	Savoir reconnaître les différents types de caractères Etre capable d'apprécier le rôle de l'image par rapport au texte
Savoir se servir d'un dictionnaire	Etre capable de faire un dessin
Etre capable d'écrire lisiblement	Etre capable de faire la couverture du dossier
Etre capable de lire la carte du monde	Etre capable de faire une maquette
Savoir écrire une carte-postale	Savoir mettre en page Savoir mettre en forme le dossier

Tableau 12 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert) du projet pédagogique 1

Projet pédagogique 2

Les compétences générales, ainsi que les compétences typographiques et iconiques que nous avons développées pendant le projet, figurent au tableau 13.

<i>COMPETENCES GENERALES</i>	<i>COMPETENCES TYPOGRAPHIQUES ET ICONIQUES</i>
savoir produire des textes de types différents : descriptif, informatif, explicatif, argumentatif, prédictif	Savoir reconnaître les différentes types de caractères d'écriture
savoir écrire une lettre amicale	Savoir apprécier le rôle de l'image par rapport au texte
savoir lire le plan d'une ville	savoir faire une affiche
savoir faire un questionnaire simple / un tableau de pourcentages	savoir faire une maquette (exposition) ou la couverture et la mise en page d'un dossier
savoir utiliser le dictionnaire	
savoir lire le sommaire	
savoir enregistrer sur cassette-audio et cassette-vidéo	
savoir faire des photocopies	
savoir utiliser Internet	

Tableau 13 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert) du projet pédagogiques 2

c) Objectifs d'expression (savoir-être)

De même, les deux projets ont cherché à développer, dans la mesure du possible, des attitudes, des comportements et des valeurs pédagogiques tels que l'intérêt pour le FLE, le plaisir pour le cours, la collaboration, la responsabilité, la confiance en soi, la créativité.

Le développement des objectifs de transfert et d'expression a été une innovation pour les professeurs et les élèves. Le système scolaire grec s'intéresse plutôt à l'accumulation des savoirs et n'évalue que les objectifs cognitifs. Ce système ne donne donc pas souvent la possibilité aux professeurs de consacrer du temps pour s'occuper d'« autre chose » et ne privilégie que les savoirs cognitifs des apprenants.

Pendant la 1^{ère} année, enseignants et apprenants ont essayé de s'adapter à la nouvelle méthode de travail, en faisant leur expérience. Pendant la 2^{ème} année, tous ont pu travailler de manière plus efficace sur l'acquisition des objectifs de transfert et d'expression.

Supports

Projet pédagogique 1

Comme il s'agissait d'un projet « fermé », nous n'avons pas eu l'occasion d'une « imprégnation extérieure », par exemple d'une visite à un chenil vendant des dalmatiens ou à un atelier de fourrures. Pour se mettre en contact avec le sujet, professeurs et élèves ont apporté en classe de la documentation s'y rapportant. Il s'agissait de photos, affiches, livres, publicités, cassettes-audio, journal scolaire, cassette-vidéo, dalmatiens en plastique... Une partie de cette documentation, ainsi que le manuel officiel ont servi de support pour la réalisation du projet.

Après avoir négocié avec les élèves, les professeurs ont fait en commun le choix définitif des supports qu'ils auraient à utiliser pour la réalisation des tâches. Il fallait que ces supports intéressent les élèves, mais qu'en même temps ils permettent un travail sur les objectifs du programme.

Projet pédagogique 2

Plusieurs sources documentaires ont permis aux professeurs et aux élèves de rechercher leurs supports de travail :

- La visite à l'IFA a permis aux élèves de consulter une documentation très riche concernant le sujet. A la bibliothèque, ils ont découvert beaucoup de revues sur la musique, ainsi que des albums, des livres, des encyclopédies sur l'histoire de la musique et les instruments musicaux. Au centre informatique DESCARTES, ils ont cherché des documents sur Internet et ont consulté des cédéroms. Le personnel de l'IFA ainsi que leurs professeurs accompagnateurs les ont aidés dans cette recherche très intéressante et motivante. Ils ont eu la possibilité d'imprimer des documents et d'en faire des photocopies.
- Le contact que les élèves ont eu entre eux ainsi qu'avec des élèves d'autres collèges leur a permis de faire des échanges de documents : photos, affiches, articles....
- Les enregistrements des chansons sur cassettes-audio et des vidéo-clips avec des émissions sur la musique ont été effectués par élèves et professeurs.

De plus :

- Les unités 7, 8, 9 de la Méthode *ALLÔ FRANCE 1* ont été utilisées comme supports pour travailler sur les objectifs du projet.
- Des documents (exercices de grammaire, exercices de compréhension écrite...) ont été fabriqués par les professeurs eux-mêmes pour pouvoir mieux travailler sur les objectifs de l'enseignement.

Il est évident que tous ces documents n'ont pas été utilisés dans leur intégralité comme supports pour la réalisation du projet, mais ils ont été soigneusement triés et classés par les élèves. Parmi ces documents, professeurs et élèves ont choisi uniquement ceux qui étaient indispensables aux tâches à réaliser, selon la thématique et les objectifs fixés.

Durée

Le projet pédagogique 1 a été un projet « à moyen terme ». Il a eu lieu pendant la période du 2^{ème} et une partie du 3^{ème} trimestre de l'année scolaire, (du 10 janvier au 30 avril).

Le projet pédagogique 2 a été un projet « à long terme », puisqu'il a dépassé un trimestre. Il a eu lieu la période du 2^{ème} et du 3^{ème} trimestre de l'année scolaire (du 1 décembre au 30 mai).

Produit fini

Projet pédagogique 1

Dans toutes les classes, les élèves ont décidé de donner à leur production finale (produit fini) la forme d'un dossier (format A4). Chaque sous-groupe a élaboré son dossier (voir Annexe, doc. 33). A la fin de l'année, tous les dossiers ont été exposés aux autres élèves du collège.

Les dossiers comportaient les rubriques suivantes :

- L'histoire du film.
- Les portraits des protagonistes.
- La famille dalmatienne.
- Dialogues imaginaires.
- Où sont-ils ? Cherchez-les.
- Les voyages des Dalmatiens.
- Les cartes-postales.

Projet pédagogique 2

Les élèves de chaque école ont été libres de choisir la forme de leur produit fini (dossier, exposition...). Chaque sous-groupe a élaboré son dossier ou ses panneaux d'exposition (voir Annexe, doc. 33). Nous avons proposé aux élèves de faire leurs productions sur des fiches de format A4. Parmi les quatre classes qui ont réalisé le projet, les élèves du collège de Korydallos (2 classes) ont collaboré pour réaliser une exposition sur la musique dans la grande salle de l'école, à l'occasion d'une fête qui a eu lieu à la fin de l'année scolaire. Les élèves du collège de Haïdari ont voulu faire une exposition, dans leur classe. Les élèves du collège de Néa Ionia ont décidé de faire des dossiers (albums), comme l'année précédente et de les exposer à l'école.

Les dossiers (ou panneaux) comportaient les rubriques suivantes :

- Portraits des chanteurs.
- Genres de musique.
- Pour aller au concert...
- Un incident pendant le concert.

- La fête de la musique.
- Une chanson.
- Un sondage.
- Une lettre à un ami.

7.2.1.3. Déterminer la stratégie

Pour les deux projets chaque professeur, dans sa classe, a négocié avec ses élèves la réalisation des tâches / productions du projet. Selon leurs intérêts, les élèves ont fait des propositions. Professeur et élèves ont essayé d'imaginer ensemble des tâches, autour des thèmes des projets proposés qui devaient concilier :

- les « faiblesses » qui émergeaient du diagnostic ;
- les objectifs du programme (manuel) ;
- les supports disponibles (documents authentiques, autre matériel) ;
- les intérêts et les désirs des élèves.

Ensuite, les professeurs en commun ont pris la décision du choix définitif des tâches du projet et ont déterminé leur contenu.

Nous avons travaillé de la façon suivante :

Pour la réalisation de chaque tâche, nous avons prévu une séquence didactique. Chaque séquence comportait 3 (pour le projet pédagogique 1) et 5 (pour le projet pédagogique 2) séances (durée de la séance : 40 ou 45 minutes), durant lesquelles nous avons travaillé sur des objectifs fixés, à l'aide de nos supports. A la fin de chaque séquence, pendant la dernière séance, les élèves de chaque groupe ont réalisé leur production. Il y a eu donc, autant de productions que de tâches programmées. Toutes ces productions ont figuré dans les dossiers ou sur les panneaux de l'exposition.

7.2.2. Structuration du projet

Pendant cette phase, nous avons affiné les projets, c'est-à-dire nous avons déterminé le contenu des tâches ; ensuite nous avons programmé / planifié les différentes tâches.

7.2.2.1. *Affiner le projet*

Projet pédagogique 1

Voici l'inventaire des tâches à réaliser :

- Ecrire l'histoire du film (produire un texte narratif).
- Faire les portraits des acteurs (produire un texte descriptif).
- Présenter la famille dalmatienne (produire un texte descriptif).
- Faire parler les protagonistes (produire des dialogues imaginaires).
- Repérer les Dalmatiens sur les photos (rédiger des phrases pour localiser).
- Imaginer des voyages des Dalmatiens (rédiger un récit).
- Écrire des cartes-postales (produire une carte-postale).
- Faire un dessin ou un collage après le visionnement du film.
- Faire la couverture et la mise en page du dossier.
- Mettre en forme le dossier.

Les quatre premières tâches (1, 2, 3, 4) nous ont permis de travailler sur les objectifs de l'unité 3 (famille, descriptions...). Les trois suivantes (5, 6, 7) nous ont permis de réviser des objectifs des unités 1 et 2 (localisation, pays, villes, monuments...). Les tâches finales (8, 9, 10) ont permis le développement des compétences typographiques et iconiques.

Sur le tableau 14 nous pouvons observer comment les objectifs du programme (du manuel) ont pu être liés aux tâches du projet pédagogique 1.

	<i>TÂCHES</i>	<i>LEXICAUX</i>	<i>COMMUNICATIONNELS</i>	<i>MORPHOSYNTAXIQUES</i>
1	« Histoire » Ecrire l'histoire du film (texte narratif)	le mariage le chien la rue la place la maison	exprimer la relation entre des choses, des personnes	verbes en –er articles définis / indéfinis
2	« Portraits » Faire les portraits des acteurs (texte descriptif)		présenter, identifier des personnes	masculin / féminin des adjectifs forme négative
3	« La famille dalmatienne » Présenter la famille dalmatienne (texte informatif)	la famille	présenter, exprimer la relation entre les personnes	adjectifs possessifs génitif
4	« Dialogues » Faire parler les protagonistes (dialogues)		Saluer se présenter	impératif pronoms toniques qui est-ce ? qu'est-ce que c'est ?
5	« Où sont-ils ? » Décrire une photo (production de phrases)		localiser dans l'espace	prépositions de lieu
6	« Voyage » Imaginer un voyage des chiens (texte descriptif)	pays / villes	localiser dans l'espace	prépositions à en au verbes en –er
7	« Carte-postale » Ecrire une carte-postale (carte-postale)	monuments	Saluer présenter identifier des choses	verbe être, avoir verbes -er

Tableau 14 : Tâches liées aux objectifs des unités 1, 2 et 3 du manuel ALLÔ FRANCE 1

Projet pédagogique 2

Voici l'inventaire des tâches à réaliser :

- Faire le portrait des chanteurs (produire un texte descriptif / informatif).
- Présenter son genre de musique préféré (produire un texte informatif / argumentatif).
- Demander son chemin pour aller au concert (rédiger un dialogue).
- Raconter un incident (accident) pendant le concert (produire un texte narratif / explicatif).
- Faire une affiche et un petit article sur « la fête de la musique » (produire un texte prédictif / informatif).
- Écrire les paroles d'une chanson (s'exprimer librement).
- Faire un sondage sur la musique (établir un questionnaire, un tableau de pourcentages, un article avec les résultats), (produire un texte prédictif / informatif).
- Écrire une lettre amicale (produire un texte informatif / explicatif).
- Élaborer les maquettes des panneaux de l'exposition ou faire la couverture et la mise en page du dossier.
- Mettre en forme les dossiers (ou l'exposition) ; prendre soin des productions : choix définitif des photos, des légendes, du type d'écriture, de la présentation finale.

Les tâches 1, 4 et 8 nous ont permis de travailler sur des objectifs de l'unité 8 : portrait, accident, lettre...

Les tâches 2, 5 et 7 nous ont permis de travailler sur des objectifs de l'unité 9 : exprimer son avis, fête de la musique, interrogation...

Les tâches 3 et 6 nous ont permis de travailler sur des objectifs de l'unité 7 : déplacement, pronoms personnels...

Sur le tableau 15 nous pouvons observer comment les objectifs du programme ont pu être liés aux tâches du projet pédagogique 2.

	<i>TÂCHES</i>	<i>LEXICAUX</i>	<i>COMMUNICATIONNELS</i>	<i>MORPHOSYNTAXIQUES</i>
1	Faire le portrait des chanteurs	adj. descriptifs	présenter décrire informer	masculin / féminin présent
2	Présenter son genre de musique préféré	la musique à mon avis... je pense que... je crois que...	exprimer son avis exprimer son goût informer justifier argumenter	pourquoi / parce que phrases complétives mots de liaison
3	Demander son chemin pour aller au concert	le déplacement	se situer dans l'espace demander son chemin proposer	adverbes de lieu impératif futur proche
4	Raconter un incident pendant le concert	l'accident	raconter	passé composé forme négative mots de liaison
5	Faire une affiche et un petit article sur la fête de la musique	la musique	proposer justifier argumenter informer	impératif pour + infinitif présent pourquoi / parce que
6	Ecrire les paroles d'une chanson		raconter décrire	présent pronoms personnels forme négative
7	Faire un sondage sur la musique	la musique	demander son avis demander des informations donner des informations	forme interrogative pronoms interrogatifs phrases complétives
8	Ecrire une lettre amicale	formules pour écrire une lettre	donner des informations expliquer demander des informations	présent futur proche

Tableau 15 : Tâches liées aux objectifs des unités 7, 8 et 9 du manuel ALLÔ FRANCE 1

Pour justifier ces deux derniers tableaux qui semblent répéter les précédents, il faudra signaler sur ce point la difficulté que représente, pour un enseignant grec, de reconstruire sa progression en s'écartant du manuel et en croisant les objectifs. De plus, des tableaux pareils pourraient sécuriser élèves et parents, dès le moment où le manuel n'a pas été suivi pas à pas.

Nous avons voulu donner un exemple d'enseignement dans les deux classes différentes (témoin et expérimentale). Les deux tableaux qui suivent vont nous permettre de faire des comparaisons.

Le tableau 16 est une fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes, dans une classe sans projet.⁴⁴

<i>TÂCHE</i>	<i>SUPPORTS</i>	<i>OBJECTIFS</i>	<i>DÉMARCHE</i>
	Méthode <i>ALLÔ FRANCE 1</i> , p. 92 : Unité 8 (2), « Comment sont-ils ? » Photos (portraits)	Lexicaux : vêtements, couleurs, adjectifs descriptifs Fonctionnels : décrire Morphosyntaxiques : présent des verbes en -er verbe être masculin / féminin des adjectifs	Phase de sensibilisation (5 min.) Faire une observation rapide du dialogue : « Comment sont-ils ? » Phase de découverte (15 min.) Questions / réponses sur le dialogue Exercice 9 (livre, p. 95) Phase de créativité (20min.) Décrire les personnages du dialogue Décrire son / sa meilleur ami(e) oralement / à l'écrit

Tableau 16 : Fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes dans une classe sans projet

Le tableau 17 est une fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes (dernière séance d'une séquence sur « les portraits des chanteurs » composée de 5 séances), dans une classe avec projet.

⁴⁴ Cette séance suit une séance de découverte du dialogue (explication du vocabulaire)

<i>TÂCHE DE LA SÉQUENCE</i>	<i>SUPPORTS</i>	<i>OBJECTIFS</i>	<i>DÉMARCHE</i>
<p>Sujet : portraits des chanteurs</p> <p>Produire un article (texte descriptif / informatif) pour le dossier ou l'exposition</p>	<p>Méthode <i>ALLÔ FRANCE 1</i>, p. 92 : Unité 8 (2), « Comment sont-ils ? »</p> <p>Supports déjà traités lors des séances précédentes : textes et photos tirées des revues et d'Internet (informations, biographies et portraits des chanteurs)</p>	<p>Lexicaux : vêtements, couleurs, adjectifs descriptifs</p> <p>musique</p> <p>Fonctionnels : décrire, informer</p> <p>Morphosyntaxiques : présent des verbes en -er</p> <p>verbe être</p> <p>masculin / féminin des adjectifs</p>	<p>Sensibilisation 10 min.</p> <p>Faire une observation rapide du dialogue déjà connu.</p> <p>Décrire les personnages du dialogue</p> <p>Revoir les supports déjà traités</p> <p>Créativité 30 min.</p> <p>Produire, en groupe, un article sur le(s) chanteur(s) préféré(s).</p> <p>À l'aide du matériel iconique recherché auparavant, réaliser la production sur papier format A4 (photo + texte) pour le dossier ou l'exposition.</p> <p>Présenter sa production aux autres groupes de la classe (oralement)</p>

Tableau 17 : Fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes, dans une classe avec projet

La même enseignante a travaillé, de façon différente, sur les objectifs du manuel (en ajoutant d'autres pour les besoins du projet). Dans la classe projet, les élèves ont été centrés sur une tâche et ont utilisé des supports plus riches, recherchés par eux-mêmes. L'enseignant a mis l'accent sur la phase de créativité et les élèves ont été motivés pour faire une production de leur choix, dans le but du produit final de leur projet. Pour la classe sans projet, l'enseignement a suivi le rythme habituel.

7.2.2.2. Planifier le projet

Pendant cette phase importante du projet, il est indispensable de faire une programmation et un planning des travaux. Pour programmer les différentes tâches, nous avons utilisé la

technique PERT.⁴⁵ Selon cette technique, il a fallu faire la liste des tâches et les classer dans un ordre logique. Il a fallu aussi déterminer les tâches du début, de la fin et évaluer une durée probable pour chacune. C'était une phase de négociation importante. D'une part, nous avons voulu donner aux élèves la possibilité de choisir, par plaisir, l'ordre des tâches à effectuer, mais d'autre part, nous avons été obligées de les guider en leur rappelant qu'il fallait faire le choix définitif selon la logique des objectifs que nous avons négociés avec eux.

Projet pédagogique 1

Nous avons proposé :

- Tâche initiale : la production d'un dessin sur les Dalmatiens, après le visionnement du film (tâche 8).
- Avant-dernière tâche : la production de la couverture et la mise en page du dossier (tâche 9).
- Tâche finale, la mise en forme du dossier (tâche 10).

En ce qui concerne la programmation des tâches de 1 à 7, chaque professeur dans sa classe avec ses élèves a fait une programmation différente.

La durée probable du projet a été évaluée à 37 séances, répertoriées de la façon suivante :

- 1 séance : Informer les élèves sur la pédagogie de projet
- 5 séances : Diagnostic : 1 pour le questionnaire (doc. 26, doc. 27), 1 pour le devoir de langue (doc. 1), 1 pour le test de compréhension orale (doc. 2), 1 pour le test de compréhension écrite (doc. 3) et 1 pour l'évaluation des tests (autoévaluation : doc. 28, doc. 29 et doc. 30).
- 1 séance : Répartition en groupes (informer la classe sur le travail en groupe et répartir les élèves en groupes).
- 21 séances : Tâches de 1 à 7 (pour la réalisation de chaque tâche nous avons prévu une séquence pédagogique. Nous avons 7 tâches à réaliser, donc 7 séquences à programmer. Pour chaque séquence nous avons prévu 3 séances, ce qui nous a fait un total de 21 séances).

⁴⁵ Technique de programmation décrite par Poggioli (1977) – voir chap. 4.2.2.

- 3 séances : Tâches de 8 à 10 (1 séance pour chaque tâche).
- 6 séances : Evaluation finale : 1 pour le questionnaire fermé / intérêt (doc. 14), 1 pour le questionnaire ouvert / savoir-être (doc. 15), 1 pour le devoir de langue (doc. 4), 1 pour le test de compréhension orale (doc. 5), 1 le test de compréhension écrite (doc. 6), 1 pour l'évaluation de la production finale / dossier (doc. 32).

Projet pédagogique 2

Nous avons proposé :

Tâche initiale : Dans chaque classe, professeur et élèves se sont mis d'accord pour commencer par la tâche : « Écrire une lettre à un ami ». Les lettres partiraient à temps vers leur destinataire et les élèves pourraient ainsi recevoir les réponses à temps (tâche 8).

Avant-dernière tâche : Élaborer les maquettes des panneaux de l'exposition ou faire la couverture et la mise en page du dossier (tâche 10).

Tâche finale : Mettre en forme, réaliser l'exposition ou le dossier (tâche 11).

En ce qui concerne la programmation des tâches de 1 à 7, chaque professeur dans sa classe a fait un planning différent, selon la difficulté de la tâche, les désirs et les besoins de ses élèves.

La durée probable du projet a été évaluée à 60 séances, répertoriées de la façon suivante :

- 1 séance : Discussion avec les élèves sur leur expérience précédente, (analyse du questionnaire ouvert de l'année antérieure).
- 5 séances : Diagnostic de la situation : 1 pour le questionnaire (doc. 27), 1 pour le devoir de langue (doc. 7), 1 pour le test de compréhension orale (doc. 8), 1 pour le test de compréhension écrite (doc. 9), 1 pour l'évaluation des tests (autoévaluation : doc. 28, doc. 29 et doc. 30).
- 1 séance : Discussion sur le thème du projet et la forme du produit fini. Formation des groupes.
- 1 séance (de 2 heures) : Visite à l'Institut Français d'Athènes.
- 1 séance : Négociation sur le choix, le contenu et la programmation des tâches.
- 40 séances : Tâches de 1 à 8 : pour la réalisation de chaque tâche (8 tâches), nous avons prévu une séquence pédagogique de 5 séances.

- 3 séances : Tâches de 9 à 10 (1 séance pour chaque tâche).
- 1 séance : Questionnaire fermé (sur l'intérêt) (doc. 16).
- 1 séance : Évaluation du 2^{ème} trimestre.
- 6 séances : Évaluation finale : 1 pour le questionnaire fermé / intérêt (doc. 16), 1 pour le questionnaire fermé / savoir-être (doc. 17), 1 pour le devoir de langue (doc. 10), 1 pour le test de compréhension orale (doc. 11), 1 pour le test de compréhension écrite (doc. 12), 1 pour l'évaluation de la production finale.

7.2.3. Réalisation du projet

Après avoir fait le planning des tâches (programmation des séances), les élèves se sont répartis en groupes hétérogènes, autant que possible, car nous avons aussi accepté qu'ils puissent choisir leurs collaborateurs. La répartition en groupes s'est faite deux fois : les groupes ont varié la 2^{ème} année. Dans chaque classe, les élèves ont formé 5 à 6 groupes de 4 à 5 personnes. Durant chaque séquence didactique, les élèves avaient des rôles différents dans le groupe. L'animateur organisait et gérant l'activité du groupe. Le secrétaire mettait au propre (recopiait) la production finale. Le rapporteur présentait en classe ou à un autre groupe la production de son propre groupe. Le régulateur intervenait lorsque des conflits apparaissaient. Les élèves changeaient de rôle à chaque séquence. Chaque groupe s'est chargé de réaliser ses tâches / productions, qui figuraient soit dans son dossier, soit dans les tableaux de l'exposition finale.

Durant cette phase chaque professeur dans sa classe a suivi son rythme. Pour travailler sur les mêmes objectifs et réaliser les tâches programmées, la durée de travail de chaque classe a différé. Nous avons prévu le même type de tâches / productions pour toutes les classes. Pourtant le planning (la programmation des tâches) s'est fait de façon différente, dans chaque classe, selon les propositions des élèves, à la suite d'une négociation entre professeur et élèves. De plus, les supports ont varié d'une classe à l'autre, selon la documentation disponible et le choix du professeur et des élèves.

Toutes les séances de chaque séquence – sauf la dernière – ont été consacrées au travail sur les supports (manuel, documents authentiques et fabriqués, exercices de grammaire...) qui permettaient l'acquisition des objectifs indispensables à la réalisation de la tâche. Les élèves réalisaient leurs productions à la dernière séance de la séquence didactique. C'était le moment le plus créatif. Les élèves utilisaient les connaissances qu'ils avaient ac-

quises pendant les séances précédentes et, à l'aide des supports, ils réalisaient leur production. Un objectif général du projet a été ainsi acquis : la langue a été utilisée comme instrument, « médium » d'apprentissage, pour arriver à un but. Durant cette séance, la classe se transformait en atelier de travail. Les élèves apportaient du matériel : feuille format A4, feutres, ciseaux, colle, règle, photos... Ils préparaient leur maquette et ils écrivaient leur texte au brouillon. La première autocorrection se faisait sur place, dans le groupe par autoévaluation et co-évaluation. L'enseignant circulait en classe pour faciliter le travail. Ensuite, les élèves faisaient une synthèse de toutes les productions du groupe. La production finale (une production par groupe) a été corrigée par le professeur. C'était la production qui figurait, avec les autres, dans le dossier final ou sur les panneaux de l'exposition.

Pour le projet pédagogique 2, pendant cette séance, les élèves avaient le droit d'écouter la musique qu'ils avaient choisie eux-mêmes auparavant, à tour de rôle par groupe.

Pendant le projet pédagogique 1 nous avons fait une constatation commune : le nombre des séances prévues n'a pas été suffisant et pour certaines séquences, il a fallu prévoir plus de séances pour que les apprenants puissent atteindre les objectifs prévus, cognitifs, mais surtout de transfert et d'expression. Ainsi le nombre de séances réalisées fut de 37 à 42. Nous pouvons expliquer cette constatation par l'effort nécessaire pour combiner le développement de plusieurs apprentissages (savoirs, savoir-faire, savoir-être), ainsi que pour pratiquer l'évaluation formative (co-évaluation, autoévaluation), inconnue jusqu'à présent des professeurs et des élèves, qui a exigé plus de temps que prévu. Nous avons tenu compte de cela dans la programmation du projet pédagogique 2.

Durant le projet pédagogique 2, dans toutes les classes, tous les objectifs fixés ont été accomplis et presque toutes les productions ont été réalisées, dans le temps prévu. Pourtant, les enseignantes (surtout E4) ont déclaré que, si elles avaient en plus de temps et de liberté (programme, examen...), elles auraient travaillé plus à fond sur les objectifs morphosyntaxiques.

7.2.4. Évaluation du projet

Comme prévu par la recherche, ciblant surtout la part du cognitif, nous avons mis

l'accent sur l'évaluation des apprentissages : savoirs, savoir-être.⁴⁶ La production finale a été aussi évaluée par les élèves à la fin du travail.

7.2.4.1. Évaluation des savoirs

Projet pédagogique 1 et Projet pédagogique 2

Nous avons évalué les savoirs avant, pendant et après le projet.

Avant de commencer le projet, l'évaluation diagnostique nous a informées du niveau des compétences langagières des apprenants. Les mêmes tests, évalués par les élèves, sous forme d'autoévaluation formative, ont donné la possibilité aux apprenants de prendre conscience de leurs forces ainsi que de leurs faiblesses en langue française.

Pendant la réalisation du projet, nous avons pratiqué l'évaluation formative (autoévaluation et co-évaluation) à la fin de chaque séquence. Ainsi, les élèves vérifiaient s'ils avaient bien acquis les objectifs prévus durant la séquence (exercices élaborés par le professeur) et si leur production en fin de séquence était assez satisfaisante pour qu'elle figure dans le dossier final (doc. 31).

Après la fin du projet, une évaluation sommative nous a permis d'apprendre si tous les objectifs avaient été acquis ou non (devoir de langue, compréhension orale, compréhension écrite, expression orale).

7.2.4.2. Évaluation des savoir-être

Projet pédagogique 1

Nous avons évalué les savoir-être à la fin du projet aidée d'un questionnaire fermé (doc. 14) portant sur l'intérêt des élèves pour le cours et d'un questionnaire ouvert (doc. 15)

⁴⁶ Nous n'avons pas évalué les savoir-faire ni la démarche de façon systématique. Nous aurions dû le faire pour les besoins du projet, même si cela n'avait pas été prévu pour la recherche, mais notre temps a été très limité : de plus nous ne voulions accabler ni les enseignantes, ni les élèves d'un travail supplémentaire.

portant sur les savoir-être des élèves, leur vécu, leurs réactions sur le projet, leurs comportements développés, leurs attitudes face au travail en groupe et face à ce type de réalisation.

Projet pédagogique 2

Durant le projet, à la fin du 2^{ème} trimestre, les élèves ont complété un questionnaire fermé, portant sur « l'intérêt des apprenants pour le cours de français » pendant la période du 1^{er} et du 2^{ème} trimestres (doc. 16).

A la fin du projet, fin du 3^{ème} trimestre, les élèves ont complété de nouveau le même questionnaire fermé, concernant cette fois-ci l'intérêt des apprenants pour le cours de français pendant la période du 3^{ème} trimestre.

De plus, ils ont complété un questionnaire fermé qui portait sur les savoir-être qu'ils avaient manifesté durant le projet (doc. 17).

7.2.4.3. *Évaluation de la production*

A la fin des projets, chaque groupe a fait une *co-évaluation sommative* pour évaluer sa production finale (dossier ou panneaux d'exposition). Chaque professeur dans sa classe a préparé, avec ses élèves, une fiche d'évaluation type (doc. 32). L'étoile utilisée a été découpée en 8 objectifs opérationnels, décrits en légende et expliqués préalablement aux élèves en même temps que les critères de réussite exigés. Chaque branche a représenté un objectif et a été découpée en trois niveaux, bien, moyen, insuffisant. La consigne a été de cocher le point adéquat par opération effectuée, puis de lier entre eux les points cochés et de visualiser leur étoile.

Le doc. 32 avait été donné à chaque groupe bien avant la fabrication de la production finale, comme instrument d'évaluation formative, pour que les élèves sachent à l'avance ce qu'ils devaient présenter à la fin.

Ainsi, chaque groupe, avec son professeur, a pu évaluer les productions de son dossier ou celles des panneaux de l'exposition.

La 1^{ère} année dans toutes les écoles les élèves ont présenté leurs productions (dossiers) aux élèves et aux professeurs de l'école.

La 2^{ème} année dans le collège de Haïdari les élèves ont décoré leur classe avec leurs productions. Dans le collège de Néa Ionia, les élèves ont présenté leurs productions (pan-

neaux d'exposition / dossiers) aux élèves et aux professeurs de l'école. Dans l'école de Korydallos, les élèves des deux classes, qui avaient collaboré ensemble, ont eu le plaisir d'accueillir un grand nombre d'invités qui ont visité leur exposition dans le cadre de la fête de fin d'année scolaire. Quelques mois après la fête qui a impressionné le public, un article a été publié dans le quotidien *TA NEA* (7/10/2000), intitulé : « On a transformé en jeu le cours de français : Au 9^{ème} collège de Korydallos, on a combiné la musique avec la langue étrangère » (doc. 34).

Ainsi, dans deux classes relativement semblables et comparables, la même enseignante a enseigné les mêmes objectifs, dans un même laps de temps avec deux méthodes différentes. Dans la classe témoin, elle a travaillé comme elle le faisait d'habitude ; dans la classe expérimentale, nous avons présenté de façon détaillée la mise en œuvre des projets pédagogiques, à la base de notre modèle (chapitre 4). La description de la procédure dans les deux groupes nous a semblé nécessaire, car elle nous a permis de faire des comparaisons de deux méthodes utilisées.

8. Présentation et interprétation des résultats

Depuis 1994, le cadre du secondaire en Grèce offre la possibilité d'entreprendre des projets pédagogiques en classe de langue. En tant que praticienne nous avons apprécié la qualité de la pédagogie de projet. En tant que chercheur, nous avons tenté, par notre approche méthodologique, d'évaluer plus objectivement un exemple de cette méthode pédagogique pratiquée en FLE. La lecture de la littérature secondaire a montré que la pédagogie de projet peut apporter des résultats positifs dans le domaine du FLE. D'une part, l'appropriation de la langue devient plus authentique et met les apprentissages au cœur des pratiques. D'autre part, l'apprenant actif construit son savoir et son esprit critique en s'enrichissant dans une dynamique de groupe ; à l'aide du professeur-facilitateur, il acquiert des objectifs de types différents : de maîtrise, de transfert et d'expression ; il accroît sa motivation grâce au produit fini socialisé. Cependant, ces appréciations ne reposent que sur des observations personnelles, non validées par une démarche de recherche. Nous avons donc mis en place une expérimentation de façon à comparer deux modes d'enseignement-apprentissage de FLE (l'enseignement traditionnel et la pédagogie de projet), afin d'étudier leur efficacité sur le plan cognitif et socio-affectif. Nos hypothèses de départ ont porté sur l'idée que la pédagogie de projet, pratiquée par des enseignants volontaires en classe de FLE au collège public grec, pourrait influencer positivement :

- le développement de la compétence générale (orale et écrite) des apprenants (1^{ère} hypothèse) ;
- le développement de leur intérêt pour le cours de FLE (2^{ème} hypothèse) ;
- le développement de leurs savoir-être (3^{ème} hypothèse).

Notre recherche, effectuée avec un groupe expérimental (n = 102) et un groupe témoin (n=94), s'est appuyée sur une double série de données, quantitatives et qualitatives ; nous y avons suivi les principes méthodologiques de la triangulation. Notre démarche, d'une part expérimentale (tests et questionnaires) conduisant à des analyses statistiques, d'autre part descriptive (entretien centré) conduisant à des analyses descriptives, a contribué à une plus grande objectivité des résultats. L'originalité de notre recherche empirique porte sur une

évaluation de la pédagogie de projet appliquée en FLE, ce qui n'a été réalisé jusqu'à maintenant, ni en Grèce, ni ailleurs en Europe, si nous en croyons nos recherches sur ce point.

8.1. Influence du projet sur le développement de la compétence générale (orale et écrite)

La première hypothèse de recherche (voir chap. 6.1.) concernait l'influence du projet sur le développement de la compétence générale (orale et écrite) des apprenants en français, dans le contexte scolaire grec. Nous avons voulu rechercher si chaque type d'enseignement – « sans projet » et « avec projet » – pouvait avoir une influence sur les compétences des apprenants dans la langue étrangère. Plus spécialement, la question qui se posait était la suivante : l'enseignement « avec projet » peut-il influencer le développement des compétences des apprenants, à l'oral et à l'écrit, et leur permettre de meilleurs résultats dans le domaine cognitif ?

Nous avons défini la « compétence générale » de chaque élève à partir de la « moyenne » des notes (à l'oral et à l'écrit), obtenue sur 4 évaluations différentes. Nous avons évalué :

- le lexique, les structures grammaticales et syntaxiques (devoir de langue, évaluant les objectifs du manuel),
- la compréhension écrite,
- la compréhension orale,
- l'expression orale.

Pour chaque évaluation nous avons fixé un barème sur 20 points. Nous avons obtenu deux « moyennes » pour chaque élève, une avant l'enseignement (évaluation AVANT) et une après l'enseignement (évaluation APRÈS). Notre point de comparaison fut leur différence (mesure tirée après soustraction), qui pouvait être soit positive (amélioration), soit négative (détérioration).

Nous avons voulu, par la suite, rechercher l'influence de chaque type d'enseignement sur le développement de la compétence orale et de la compétence écrite.

Nous avons obtenu :

- la différence de la moyenne à l'oral, résultant des tests de compréhension et d'expression orales, avant et après chaque type d'enseignement ;
- la différence de la moyenne à l'écrit, résultante des tests de compréhension écrite et de devoir de langue, avant et après chaque type d'enseignement.⁴⁷

1^{ère} année (année de sensibilisation)

Nous présentons d'abord les résultats sur la compétence orale, ensuite ceux sur la compétence écrite et enfin les résultats globaux, sur l'ensemble des compétences de la 1^{ère} année. Les résultats de la 1^{ère} année nous permettent quelques constatations initiales.

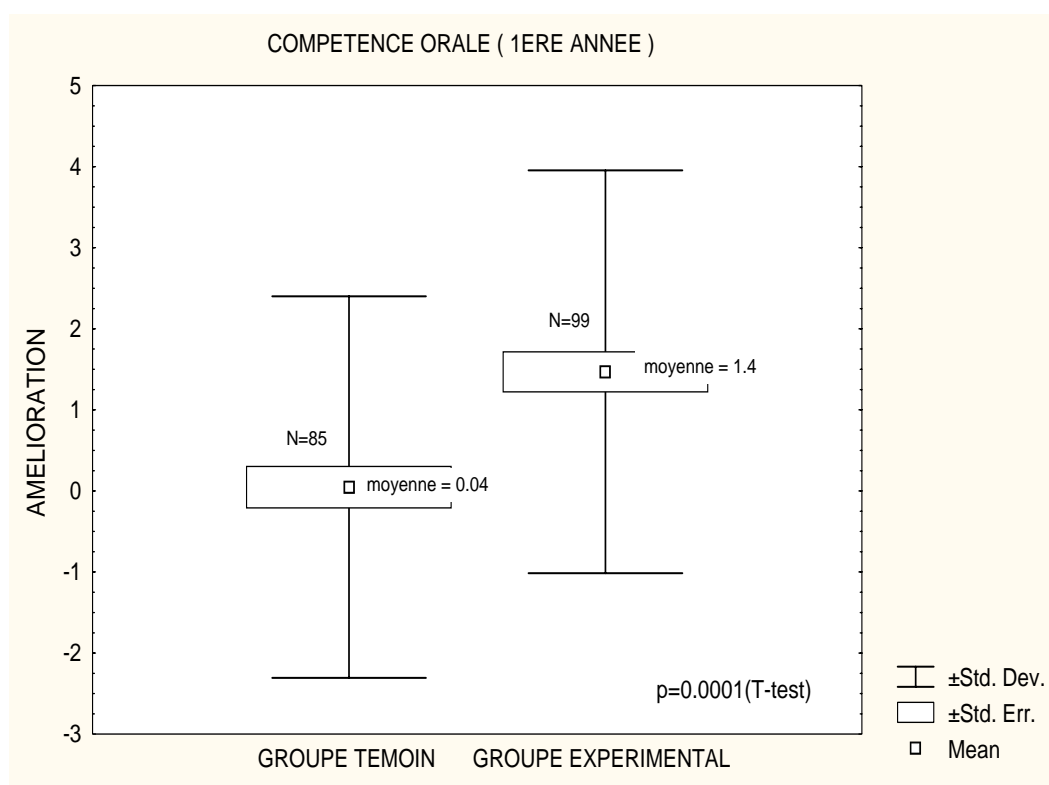


Figure 2 : Compétence orale (1^{ère} année)

⁴⁷ Pour l'analyse statistique, nous avons utilisé le « t » de Student (cf. LANGOUET / PORLIER, 1998, pp. 79-80). Nous avons défini comme variable indépendante le type d'enseignement : « sans projet » ou « avec projet ». Notre variable dépendante fut les résultats obtenus par les élèves.

Les résultats dans la figure 2⁴⁸ (compétence orale) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (+1,4 points d'amélioration) et du « groupe témoin » (+0,04 points d'amélioration). Cette différence est significative ($p = 0.0001$, $p < 0.05$).

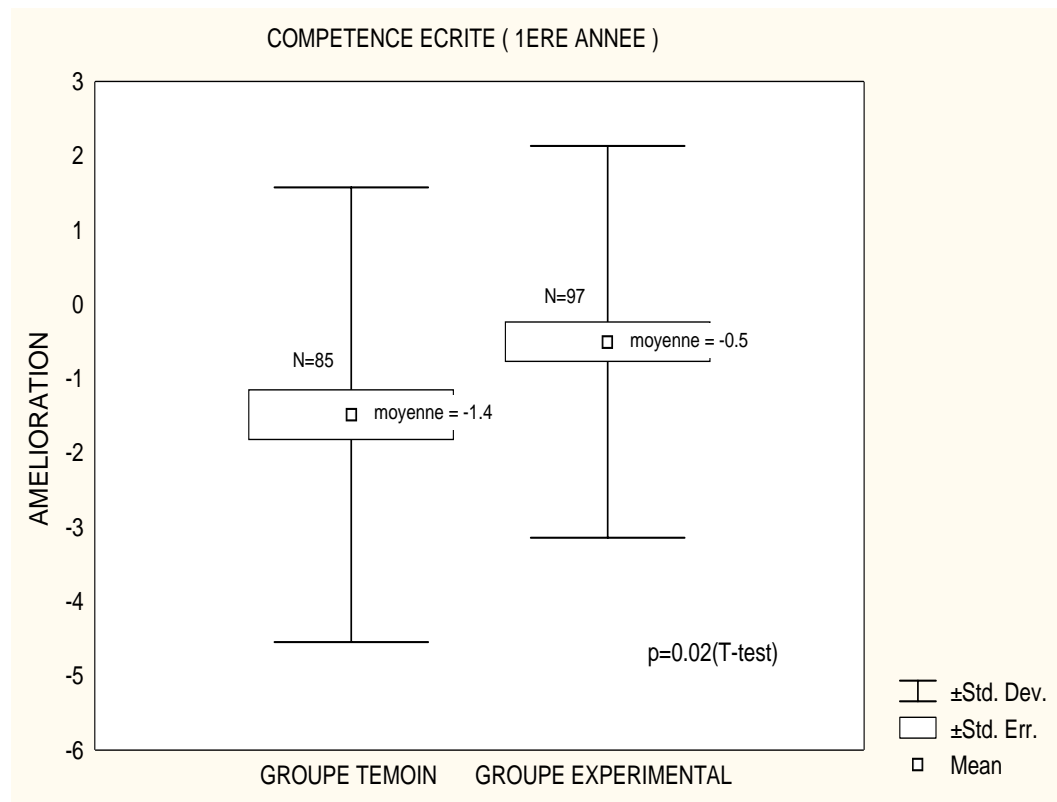


Figure 3 : Compétence écrite (1^{ère} année)

Les résultats dans la figure 3 (compétence écrite) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (-0,5 points de détérioration) et du « groupe témoin » (-1,4 points de détérioration). Cette différence est significative ($p = 0.02$, $p < 0.05$).

⁴⁸ Les termes anglais ne peuvent pas être traduits dans les figures, pour des raisons techniques (utilisation de programme anglais STATISTICA) : Std. Dev. = divergence constante, Std. Err. = erreur constante, Mean = moyenne.

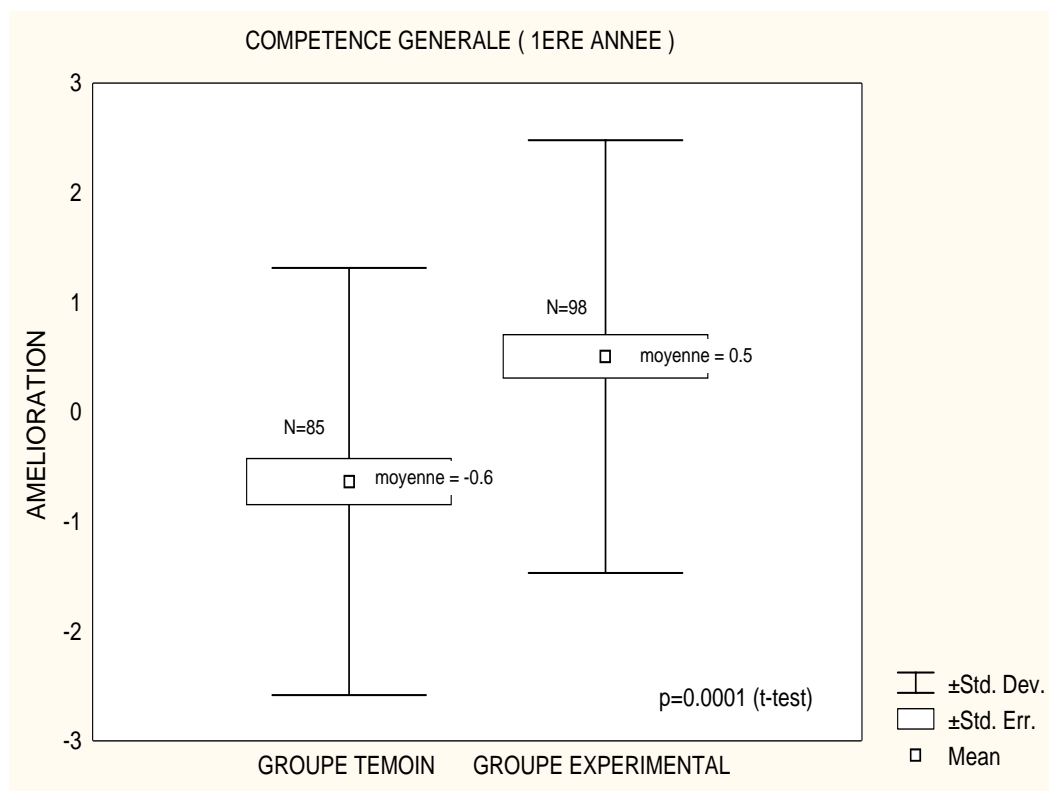


Figure 4 : Compétence générale (1^{ère} année)

Les résultats dans la figure 4 (compétence générale) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (+0,5 points d'amélioration) et du « groupe témoin » (-0,6 points de détérioration). Cette différence est significative ($p = 0.0001$, $p < 0.05$).⁴⁹ Le décalage constaté entre les deux groupes permet de penser que le projet a contribué à l'obtention de meilleurs résultats.

Nous avons regroupé tous ces résultats quantitatifs concernant les compétences des élèves dans le tableau 18.

Compétence	Groupe Expérimental	Groupe Témoin	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Compétence Orale	+ 1,4	+ 0,04	$p = 0,0001$ S
Compétence Ecrite	- 0,5	- 1,4	$p = 0,02$ S
Compétence générale	+ 0,5	- 0,6	$p = 0,0001$ S

Tableau 18 : Amélioration - détérioration des compétences (1^{ère} année de recherche)

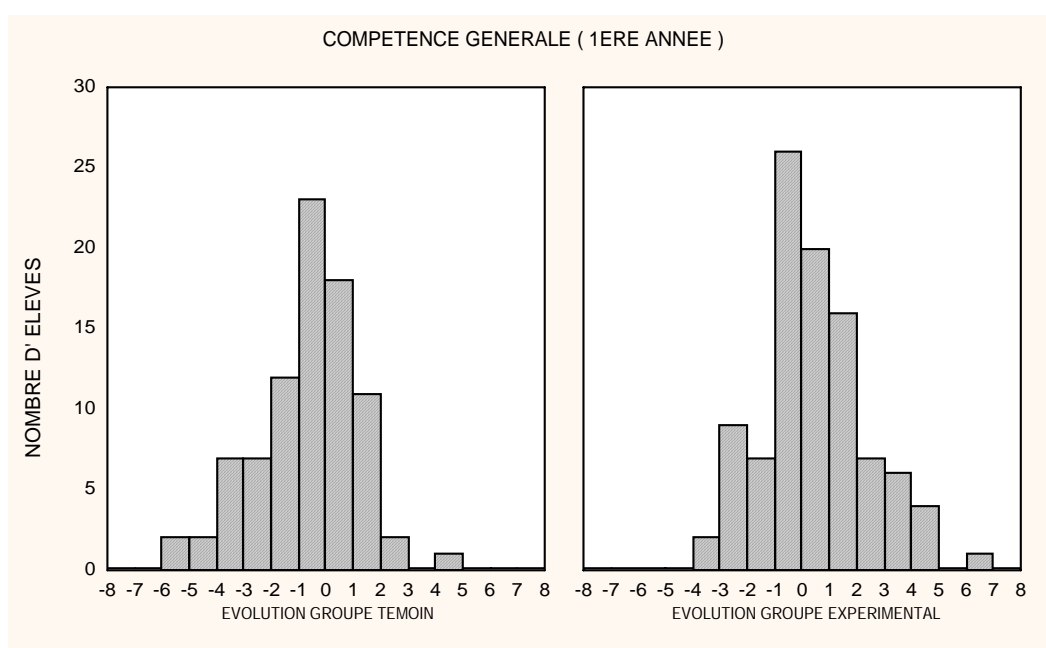
Ainsi, nous constatons qu'il y a une amélioration de la compétence orale dans les

⁴⁹ Ceci revient à dire qu'il y a 1/10.000 de chances que les différences observées soient dues au hasard de l'échantillonnage et non à l'application du projet.

deux groupes, mais, dans le groupe expérimental, elle est supérieure d'une façon significative à celle du groupe témoin. Par opposition, il y a une baisse de la compétence écrite dans les deux groupes, qui est pourtant significativement plus importante dans le groupe témoin.

En comparant l'ensemble des compétences (orale + écrite) des deux groupes, nous remarquons une amélioration significative du groupe expérimental par rapport à une détérioration du groupe témoin.

Les histogrammes comparatifs ci-dessous nous présentent la répartition de l'évolution de la compétence générale des deux groupes (figure 5).



L'évolution peut-être positive (+X = amélioration) ou négative (-X = détérioration) (barème : 1 – 20 points)
 Figure 5 : Compétence générale (1^{ère} année) – histogrammes comparatifs

L'observation des histogrammes révèle des profils de groupe nettement différenciés dans leur évolution.

Dans le groupe témoin, nous constatons que le plus grand nombre d'élèves se situe dans une fourchette comprise entre -2 et +2 points d'évolution, la détérioration l'emportant quantitativement sur l'amélioration. Au-delà de cette fourchette, l'amélioration concerne un très petit nombre d'élèves : colonnes de +2 à +3 points et de +4 à +5 points. La dégradation est importante en nombre d'élèves, et en valeur puisqu'elle va jusqu'à -6 points.

Au contraire, dans le groupe expérimental, le plus grand nombre d'élèves se situe dans une fourchette comprise entre -1 et +2 points, et l'amélioration s'avère nettement plus importante que la détérioration. Au-delà de cette fourchette, l'amélioration, non seulement concerne un nombre significatif d'élèves, mais l'emporte en valeur : nombre d'élèves entre

+3 et +5 points et certains élèves entre +6 et +7 points. La dégradation est limitée : elle ne dépasse pas -4 points, avec un nombre réduit entre -3 et -4 points.

Cela conduit à une première mesure de l'influence du projet sur le développement des compétences, avec un double constat. D'une part, nous nous permettons de croire que le projet freine l'échec scolaire en limitant la baisse des résultats. Les apprenants semblent être placés dans une dynamique de progrès de nature à accentuer leur motivation. D'autre part, il laisse penser qu'un grand nombre d'élèves arrive à augmenter leur réussite. De ce fait, il crée, dans la classe, un groupe moteur pour les élèves moyens et les plus faibles. Cela constitue une réponse à l'objection des enseignants qui manifestent leurs craintes par rapport au programme et aux examens.

2^{ème} année (année de recherche)

Les résultats de la 2^{ème} année, sur la compétence générale, corroborent ceux de la 1^{ère} année de sensibilisation. Nous présentons d'abord les résultats sur la compétence orale, ensuite ceux sur la compétence écrite et enfin les résultats globaux, sur l'ensemble des compétences de la 2^{ème} année.

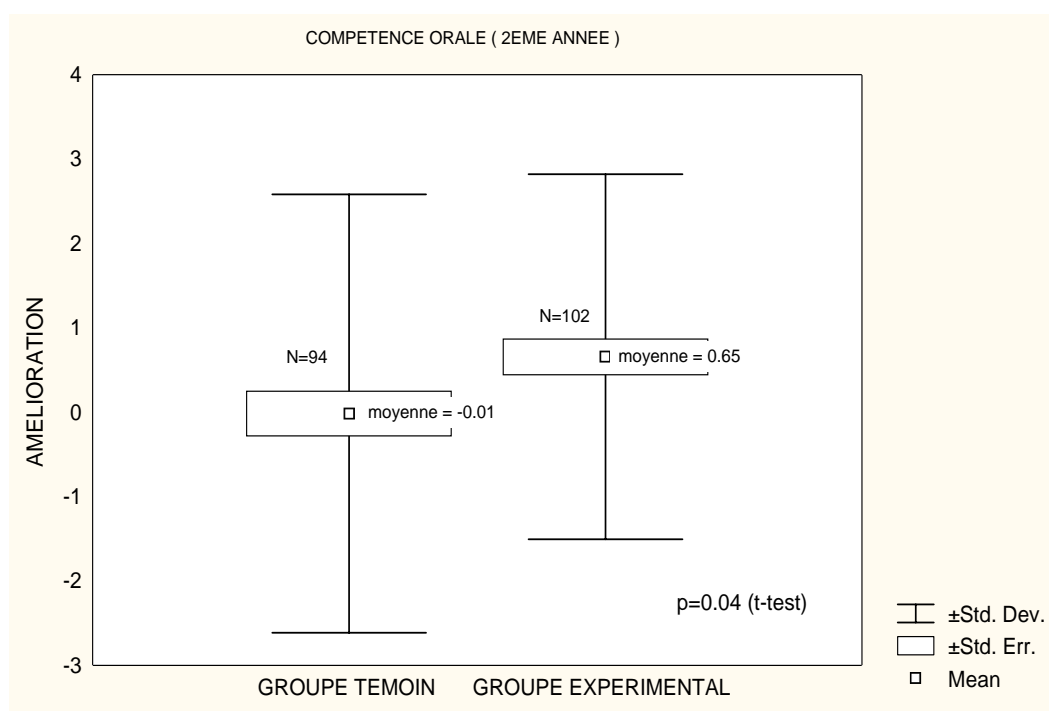


Figure 6 : Compétence orale (2^{ème} année)

Les résultats dans la figure 6 (compétence orale) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (+0,65 points d'amélioration) et du

« groupe témoin » (-0,01 points de détérioration). Cette différence est significative ($p = 0.04$, $p < 0.05$).

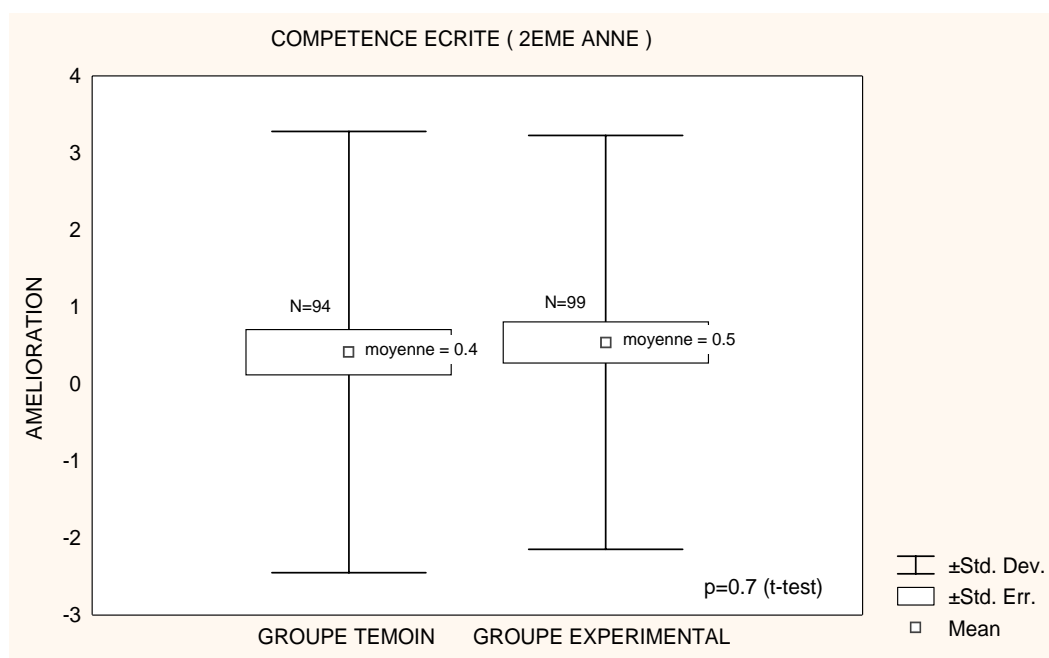


Figure 7 : Compétence écrite (2^{ème} année)

Les résultats dans la figure 7 (la compétence écrite) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (+0.5 points d'amélioration) et du « groupe témoin » (+0,4 points d'amélioration). Cette différence n'est pas significative ($p = 0.7$, $p > 0.05$).

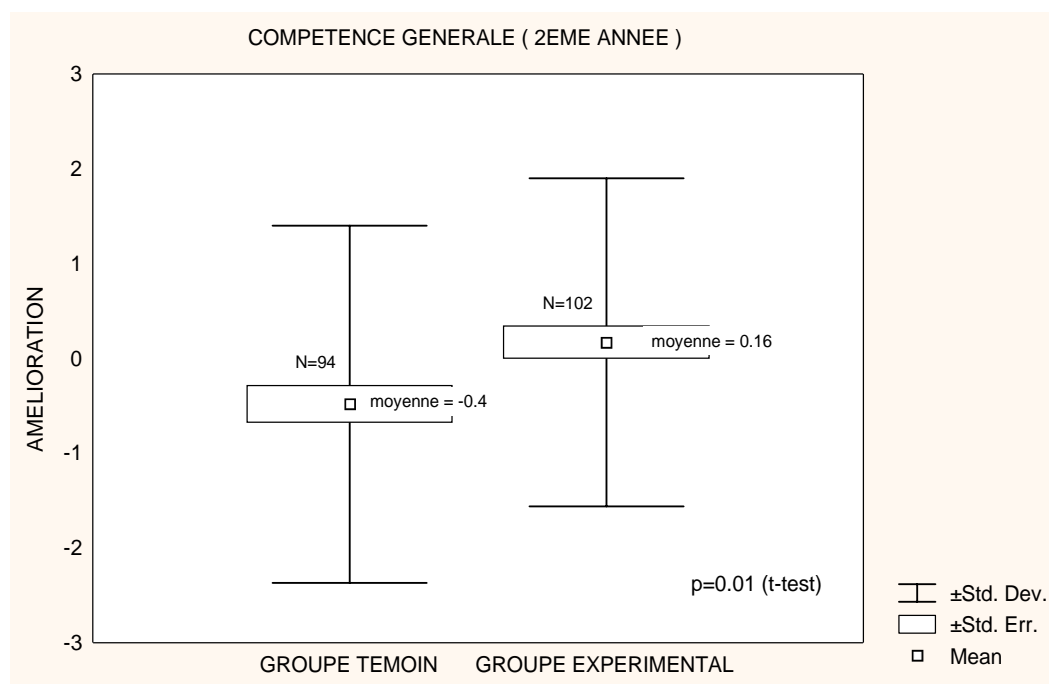


Figure 8 : Compétence générale (2^{ème} année)

Les résultats dans la figure 8 (compétence générale) nous permettent de constater une différence entre les moyennes du « groupe expérimental » (+0,17 points d'amélioration) et du « groupe témoin » (-0,48 points de détérioration). Cette différence est significative ($p = 0.01$, $p < 0.05$).⁵⁰ Cet écart permet de penser, par conséquent, que le projet a contribué à l'obtention de meilleurs résultats.

Nous avons regroupé les résultats quantitatifs concernant les compétences des élèves dans le tableau 19.

Compétence	Groupe Expérimental	Groupe Témoin	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Compétence Orale	+ 0,65	- 0,01	$p = 0,04$ S
Compétence Ecrite	+ 0,5	+ 0,4	$p = 0,07$ NS
Compétence générale	+ 0,16	- 0,4	$p = 0,01$ S

Tableau 19 : Amélioration - détérioration des compétences (2^{ème} année de recherche)

Nous notons donc pour la 2^{ème} année une amélioration significative de la compétence orale dans le groupe expérimental, et une baisse significative dans le groupe témoin. Pourtant, il y a une amélioration de la compétence écrite dans les deux groupes, et ceci à un niveau non significatif.

Pour comprendre ces résultats, il faut savoir que dans les deux groupes, pendant le deuxième trimestre, l'accent a été mis sur l'écrit au détriment de l'oral. Pour le groupe expérimental le projet a réussi à maintenir, voire à améliorer les résultats à l'oral, significativement. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que dans la classe « projet » les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer plus souvent et de façon plus libre, sans avoir peur de l'erreur grâce à la souplesse de leur professeur. De plus, nous pouvons supposer que le rôle du rapporteur, que les élèves avaient à tour de rôle dans le groupe, a contribué sans doute à favoriser l'expression orale.

En ce qui concerne l'écrit, les élèves des deux groupes ont fait presque les mêmes progrès. Nous pouvions espérer une amélioration du groupe expérimental à un niveau significatif, selon notre hypothèse initiale, mais les analyses statistiques n'ont pas permis de la confirmer de façon pertinente. Nous pourrions interpréter la non-signifiante des résultats de l'écrit de la façon suivante :

⁵⁰ Ceci revient à dire qu'il y a 1/100 de chances que les différences observées soient dues au hasard de l'échantillonnage et non à l'application du projet.

a) les élèves de la classe projet ont réalisé plusieurs types d'activités qui ne correspon-
daient pas tout à fait à celles du test de l'évaluation finale. Celui-ci a dû être élaboré de façon
à ce que les deux groupes soient confrontés aux mêmes exigences,

b) dans le groupe expérimental l'accent n'était pas mis seulement sur les objectifs de
maîtrise (savoirs) mais aussi sur les objectifs de transfert (savoir-faire) et sur les objectifs
d'expression (savoir-être)

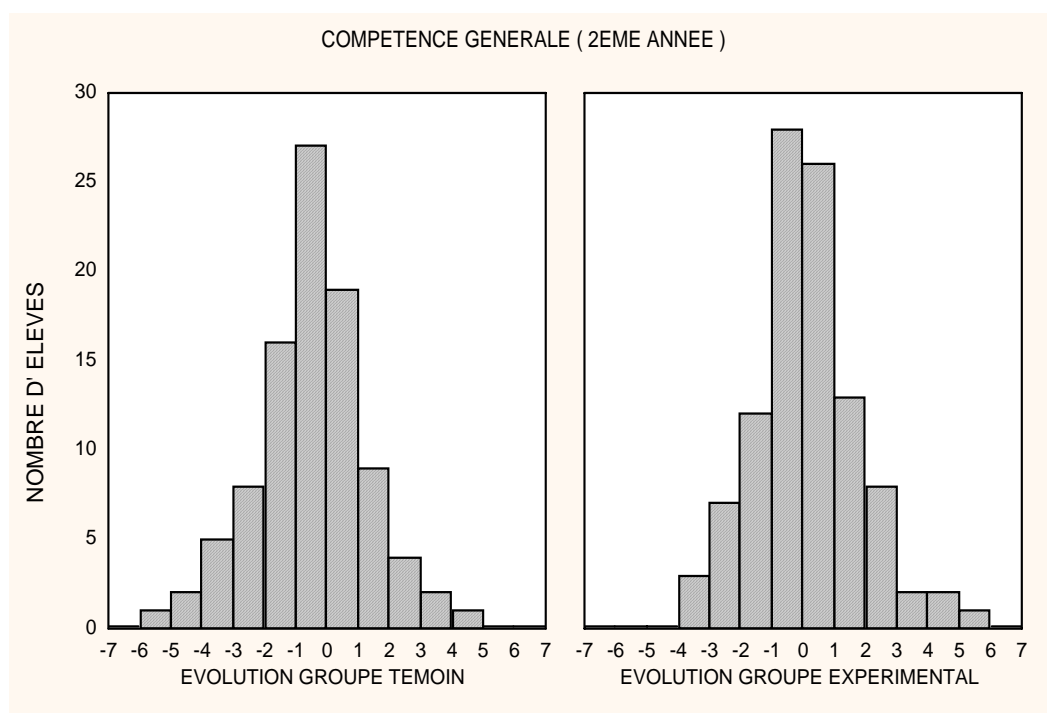
c) dans le groupe expérimental, les enseignantes ont travaillé sur un plus grand
nombre d'objectifs de maîtrise qui découlaient du projet,

d) l'intérêt des enseignantes pour le cours a été exprimé aussi bien pour le groupe ex-
périmental que pour le groupe témoin,

e) les élèves du groupe témoin ont fait des efforts parce qu'ils voulaient faire un pro-
jet, eux aussi, l'année suivante, (promesse faite par les enseignantes).

En comparant la compétence générale (orale + écrite) des deux groupes, nous remar-
quons une amélioration du groupe expérimental par rapport à une détérioration du groupe té-
moin. Puisque cette différence se constate surtout à l'oral, nous pouvons affirmer une forte
présomption de la supériorité de la pédagogie de projet sur la méthode traditionnelle.

Les histogrammes comparatifs ci-dessous illustrent la répartition de l'évolution de la
compétence générale des deux groupes de la 2^{ème} année (figure 9).



L'évolution peut-être positive (+X = amélioration) ou négative (-X = détérioration) (barème : 1 – 20 points)
Figure 9 : Compétence générale (2^{ème} année) – histogrammes comparatifs

Dans le groupe témoin, nous avons des baisses des résultats plus importantes que dans le groupe expérimental. La fourchette maximale est entre -2 et +1 points, la détérioration l'emportant nettement sur l'amélioration. Au-delà de cette fourchette, l'amélioration concerne un nombre d'élèves moindre que celui dont la dégradation a dépassé -2 points. Le nombre d'élèves dépassant +3 points est réduit ; la dégradation atteint -6 points pour certains.

Dans le groupe expérimental, les colonnes qui montrent l'augmentation concernent plus d'élèves. La fourchette maximale est plus resserrée entre -1 et +1 points, avec un nombre d'élèves sensiblement égal entre -1/-2 et +1/+2 points. Amélioration et dégradation s'équilibrent en quantité et en valeur. Au-delà de cette fourchette, l'amélioration concerne un nombre significatif d'élèves, entre +2 et +3 points notamment, et atteint +6 points ; la dégradation reste limitée et ne dépasse pas -4 points.

À la lumière de nos résultats, notre première hypothèse de départ que *la pédagogie de projet pourrait permettre d'obtenir des meilleurs résultats à l'oral et à l'écrit*, se trouve partiellement confirmée. Cependant, on peut penser, dans les limites du cadre de cette recherche, qu'il y a une tendance à l'efficacité plus grande de la pédagogie de projet ; elle semble s'avérer bien plus efficace que la méthode traditionnelle.

Il serait intéressant de mettre les résultats de cette étude en relation avec les observations de Halté (1982) et de Le Coz (1994) qui prétendent la possibilité d'atteindre aussi des objectifs cognitifs en réalisant les projets pédagogiques. De plus, nous considérons, en suivant Frey (1998), que les résultats de la méthode concernant les performances des élèves ne peuvent apparaître tout de suite, mais dans un deuxième temps.

8.2. *Influence du projet sur l'intérêt pour le cours*

La deuxième hypothèse de recherche (voir chap. 6.1.) concerne l'influence du « projet » sur le développement de l'intérêt des apprenants pour le cours de FLE, dans le contexte scolaire grec. Nous avons voulu rechercher si l'enseignement « avec projet » était capable de modifier cet intérêt. Pour ce faire, nous avons utilisé deux questionnaires fermés (un pour chaque année) dont la description est faite dans le chapitre 6.3.2.

1^{ère} année (année de sensibilisation)

Pendant la 1^{ère} année, nous avons utilisé le questionnaire fermé (doc. 14) qui contenait trois questions.⁵¹

Selon les réponses à la première question, pendant le 2^{ème} trimestre (travail avec projet), les élèves du groupe expérimental ont apprécié le cours de FLE beaucoup plus que ceux du groupe témoin. Cette différence est significative ($p < 0,05$, figure 10).

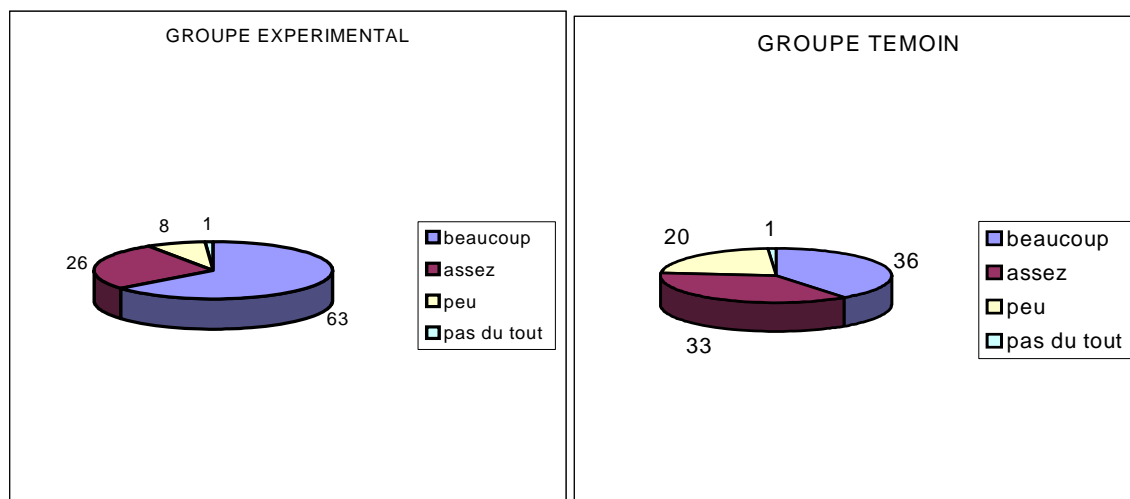


Figure 10 : Répartition des réponses à la question 1 : « Pendant le 2ème trimestre le cours de français m'a plu ». 4 réponses possibles : a) beaucoup, b) assez, c) peu, d) pas du tout.

Selon les réponses à la deuxième question, les élèves du groupe témoin ont consacré moins de temps au français chez eux pendant le 2^{ème} trimestre que pendant le 1^{er} trimestre. Au contraire, ceux du groupe expérimental ont consacré chez eux beaucoup plus de temps au français pendant le 2^{ème} trimestre (travail avec projet), que pendant le 1^{er} trimestre (travail sans projet). Cette différence est significative ($p < 0,05$, figure 11).

⁵¹ Pour l'analyse statistique, nous avons utilisé la méthode du X^2 (KHI-CARRÉ – LANGOUET / PORLIER, 1998, p. 100).

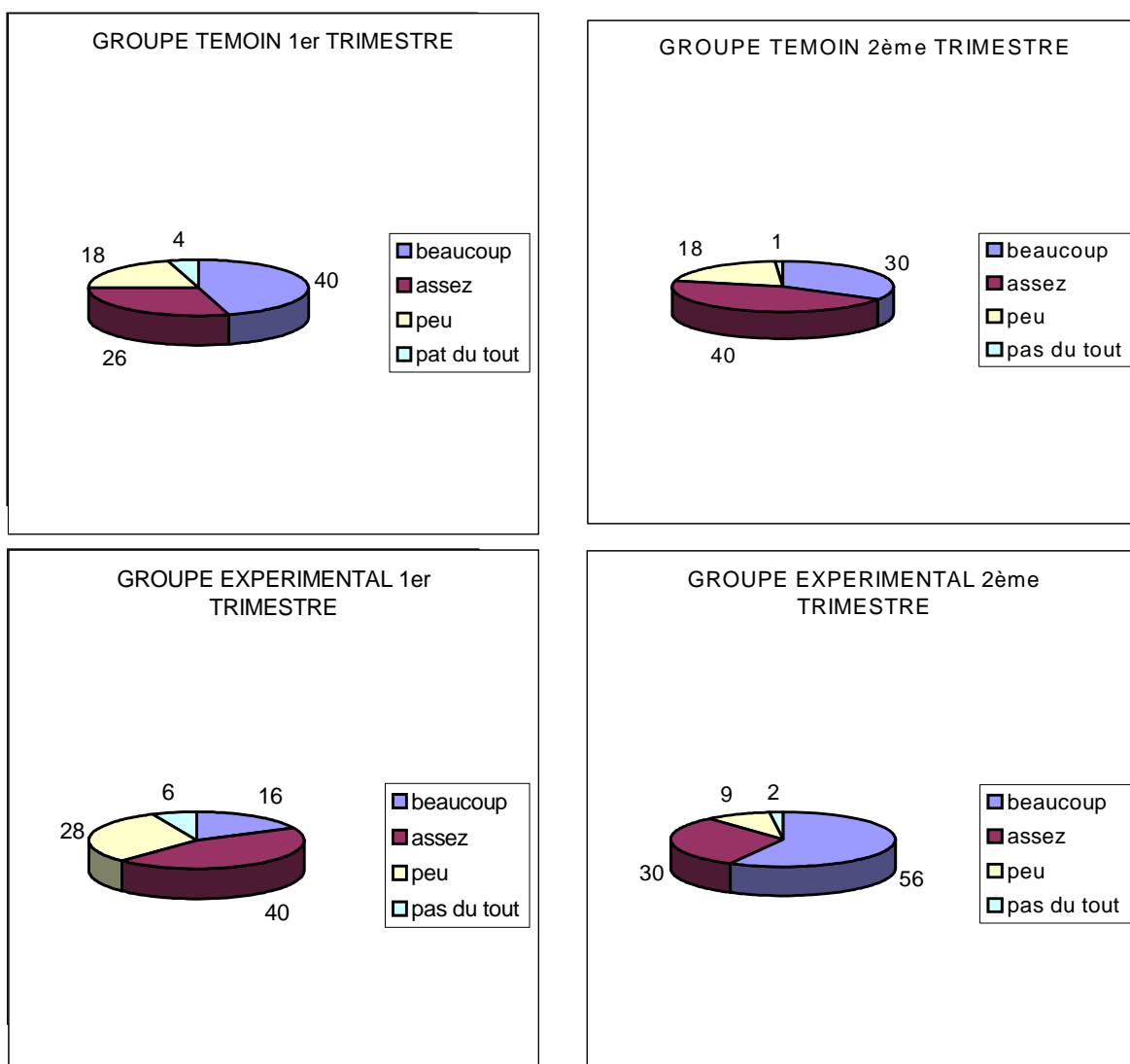


Figure 11 : Répartition des réponses à la question 2 : « Combien de temps avez-vous consacré à la maison au français ? ». 4 réponses possibles : a) beaucoup, b) assez, c) peu, d) pas du tout.

Selon les réponses à la troisième question, pour les élèves du groupe témoin, le cours de FLE était à niveau égal de préférence pendant les deux trimestres. Pour les élèves du groupe expérimental, l'intérêt pour le cours de FLE a été amélioré au 2^{ème} trimestre (travail avec projet) par rapport au 1^{er} trimestre (travail sans projet) significativement ($p < 0,05$). Il serait intéressant de noter que, pendant le 1^{er} trimestre, le même nombre d'élèves (19 élèves), autant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental, considérait le cours de FLE comme leur cours préféré. Au contraire, pendant le 2^{ème} trimestre le nombre d'élèves du groupe témoin est resté presque le même (21 élèves), tandis que pour le groupe expérimental, le nombre d'élèves a augmenté (48 élèves) (figure 12).

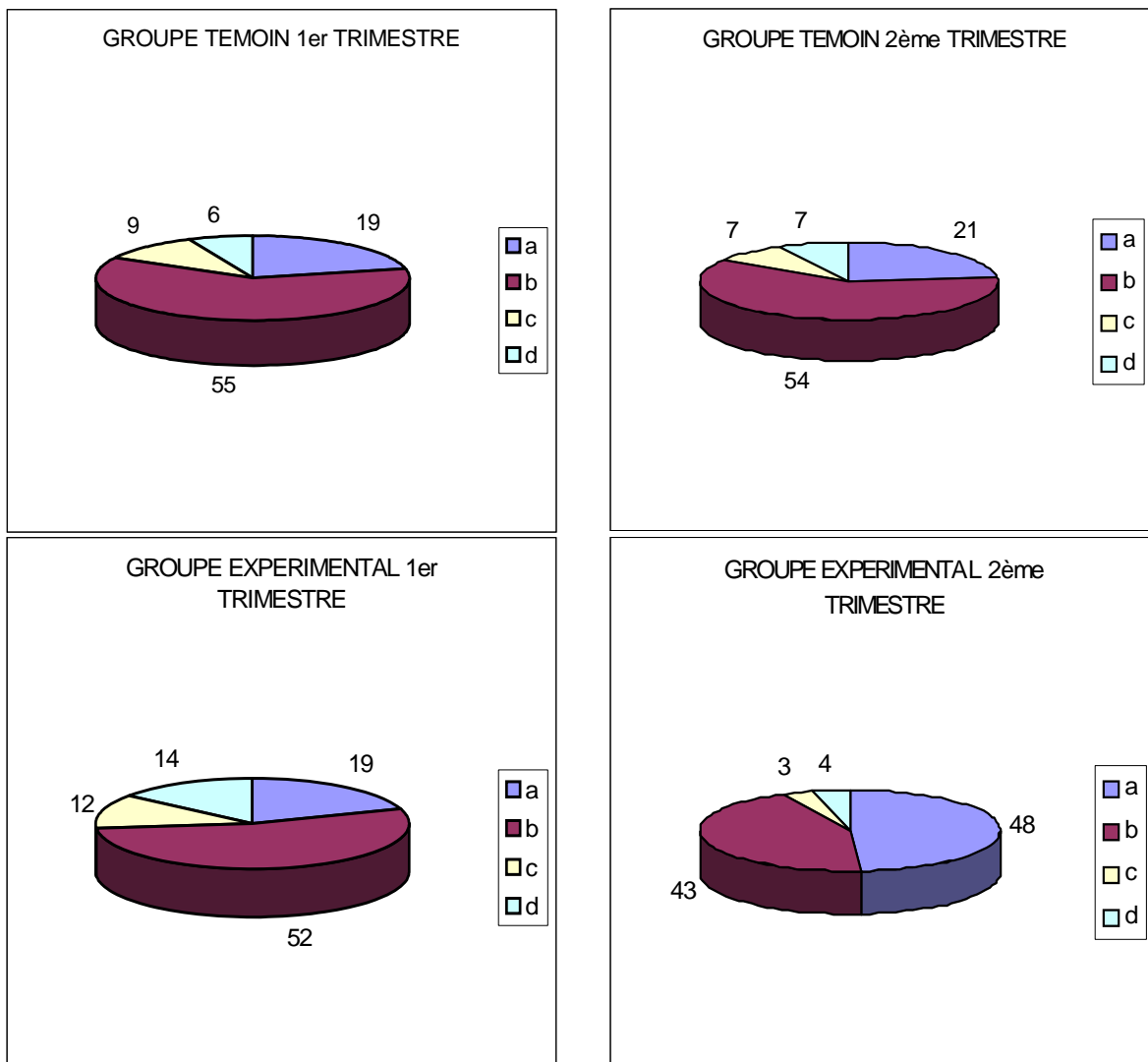


Figure 12 : Répartition des réponses à la question 3 : « Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était... » 4 réponses possibles : a) le cours qui me plaisait le plus, b) parmi mes cours préférés, c) parmi les cours qui ne me plaisaient pas du tout, d) le cours qui me plaisait le moins.

2^{ème} année (année de recherche)

Pendant la 2^{ème} année, nous avons utilisé un questionnaire fermé (doc. 16), afin de permettre d'affiner notre analyse. Notre questionnaire contient huit questions, et sous-questions. Pour chaque question ou sous-question, il y a 5 réponses possibles.⁵² Les élèves ont ré-

⁵² Chaque réponse est notée de 5 à 1 : 5 = énormément, 4 = beaucoup, 3 = assez, 2 = un peu, 1 = pas du tout. La lecture des figures se fait : 5 = MAXIMUM, 1 = MINIMUM. Les barres représentent les limites de confiance à 95%.

pondu à chaque question ou sous-question une fois par trimestre. Nous avons eu, pour chaque réponse, trois résultats différents.⁵³

1. Le cours de français m'a plu

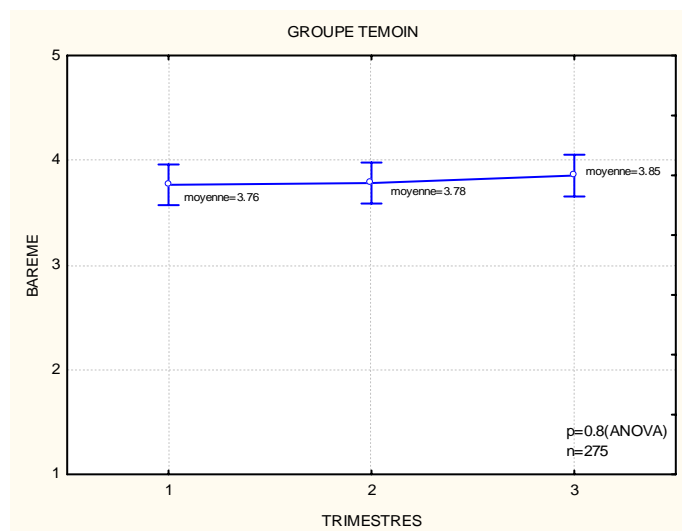


Figure 13 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français m'a plu » (groupe témoin)

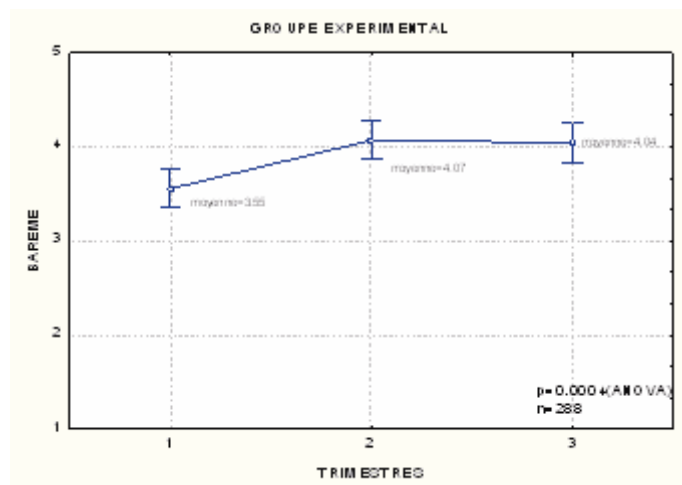


Figure 14 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français m'a plu » (groupe expérimental)

Dans le groupe témoin, le cours a plu aux élèves aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres autant

⁵³ Pour l'analyse statistique nous avons utilisé la méthode d'analyse de la variance simple (one-way ANOVA). Cette analyse nous permet d'étudier de façon quantitative la modification de « l'intérêt pour le cours » à chaque trimestre. Nous avons défini comme variable dépendante la valeur de chaque réponse. La variable indépendante fut le trimestre correspondant. La cohérence interne du questionnaire est satisfaisante, alpha de Cronbach = 0.78

qu'au 1^{er} trimestre (figure 13). Entre les trois trimestres il n'y a pas de différences significatives.

Dans le groupe expérimental, le cours a plu aux élèves plus aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres (travail avec projet) qu'au 1^{er} trimestre. Les différences sont significatives ($p = 0.0004$, figure 14).

Si nous comparons les moyennes des deux groupes, nous voyons qu'au 1^{er} trimestre le cours de français a plu aux élèves du groupe témoin un peu plus qu'aux élèves du groupe expérimental. Pendant les 2^{ème} et 3^{ème} trimestres (travail avec projet) le cours a plu aux élèves du groupe expérimental plus qu'aux élèves du groupe témoin.

2. Le temps passait vite durant le cours de français

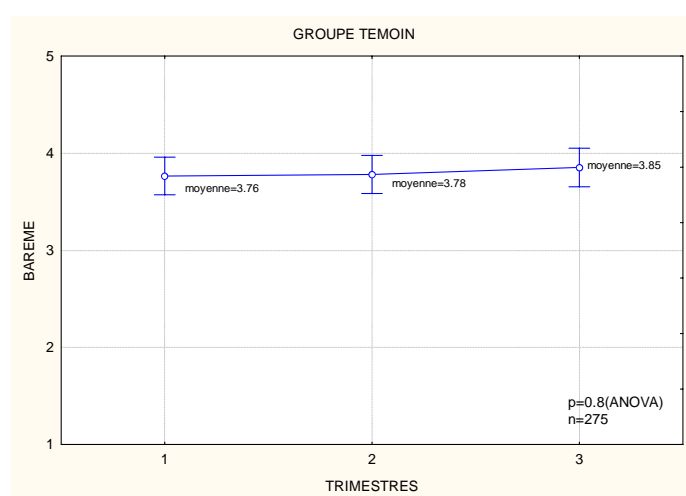


Figure 15 : Répartition des réponses à la question « Le temps passait vite durant le cours de français » (groupe témoin)

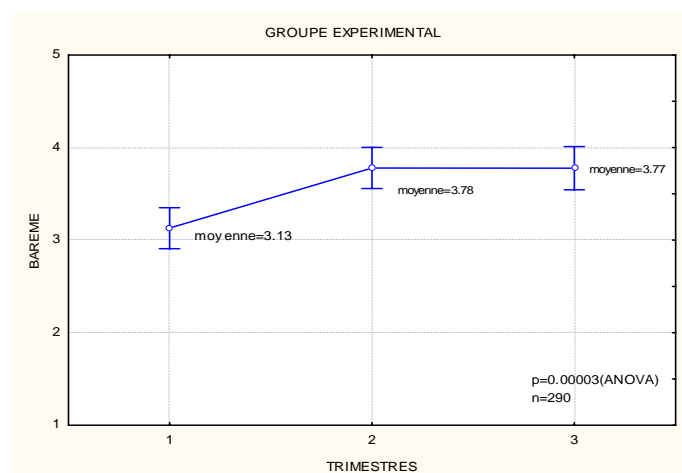


Figure 16 : Répartition des réponses à la question « Le temps passait vite durant le cours de français » pour rechercher l'intérêt pour le cours (groupe expérimental)

Pour les élèves du groupe témoin, le temps pendant le cours passe aussi vite aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences ne sont pas significatives (figure 15).

Pour les élèves du groupe expérimental, le temps passe plus vite aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences sont significatives ($p = 0.00003$, figure 16).

Si nous comparons les moyennes des deux groupes, nous voyons qu'au 1^{er} trimestre le temps passe plus vite durant le cours pour les élèves du groupe témoin que pour ceux du groupe expérimental. En revanche, aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres la situation s'inverse. Nous pouvons supposer que pour les élèves de la classe projet le cours devient plus agréable.

3. Si j'avais pu quitter le cours de français, je l'aurais fait

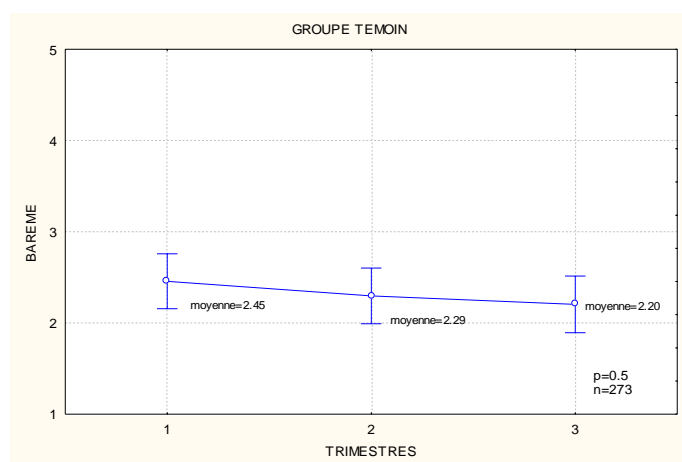


Figure 17 : Répartition des réponses à la question « Si j'avais pu quitter le cours de français, je l'aurais fait » (groupe témoin)

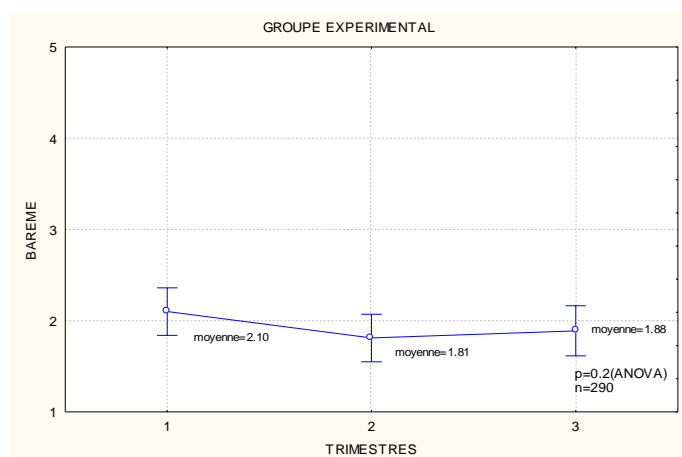


Figure 18 : Répartition des réponses à la question « Si j'avais pu quitter le cours de français, je l'aurais fait » pour rechercher l'intérêt pour le cours (groupe expérimental)

Le désir de quitter la classe n'est pas très fort, autant pour les élèves du groupe témoin que pour ceux du groupe expérimental. Les différences entre les trimestres ne sont significatives dans aucun groupe (figure 17).

Pourtant, nous pouvons observer que les élèves du groupe expérimental abandonne-

raient le cours de français plus facilement au 1^{er} trimestre qu'aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres (figure 18). On pourrait en déduire qu'ils se sentent davantage impliqués dans le projet.

Si nous comparons les moyennes de deux groupes, nous voyons que les élèves du groupe témoin quitteraient le cours de français aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres plus facilement que ceux du groupe expérimental. Nous pouvons supposer que cela serait dû aux difficultés croissantes pour eux.

4. J'ai discuté avec mon professeur de français après le cours

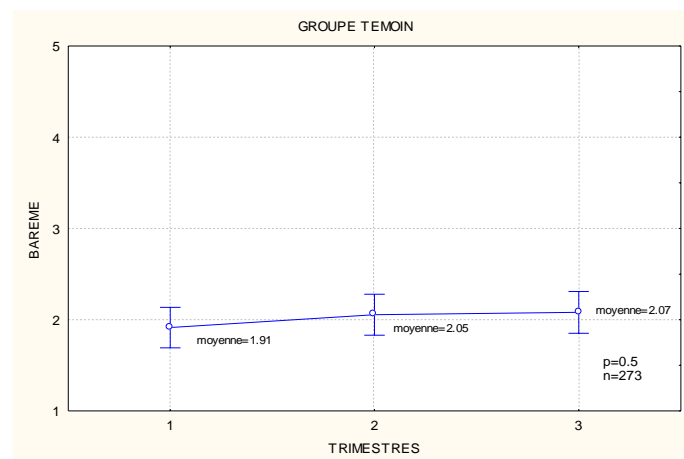


Figure 19 : Répartition des réponses à la question « J'ai discuté avec mon professeur de français après le cours » (groupe témoin)

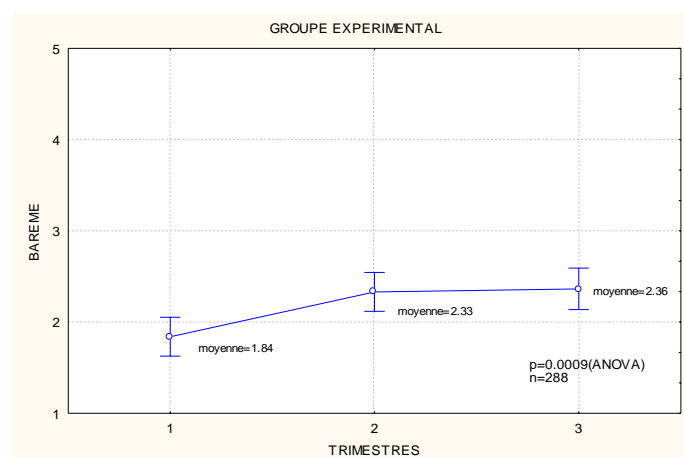


Figure 20 : Répartition des réponses à la question « J'ai discuté avec mon professeur de français après le cours » pour rechercher l'intérêt pour le cours (groupe expérimental)

Les élèves du groupe témoin prétendent avoir discuté après le cours avec leur professeur de français aussi fréquemment aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences ne sont pas significatives (figure 19).

Les élèves du groupe expérimental prétendent avoir discuté avec leur professeur plus aux

2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences sont significatives ($p=0.0009$, figure 20).

Si nous comparons les moyennes des deux groupes, nous voyons qu'aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestre, les élèves du groupe expérimental considèrent qu'ils ont discuté plus avec leur professeur après le cours que les élèves du groupe témoin. Dans le système scolaire grec, où dans leur majorité les élèves dédaignent le cours de français, le fait de discuter avec le professeur à propos du projet pendant la récréation pourrait démontrer de l'intérêt. Il convient également de rappeler que la durée du cours est de 40 minutes, parfois 35 minutes, en fin de journée, et que les élèves de collège en Grèce sont très habitués à ces discussions informelles pendant les récréations auxquelles les enseignants se prêtent volontiers.

5. *J'ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours*

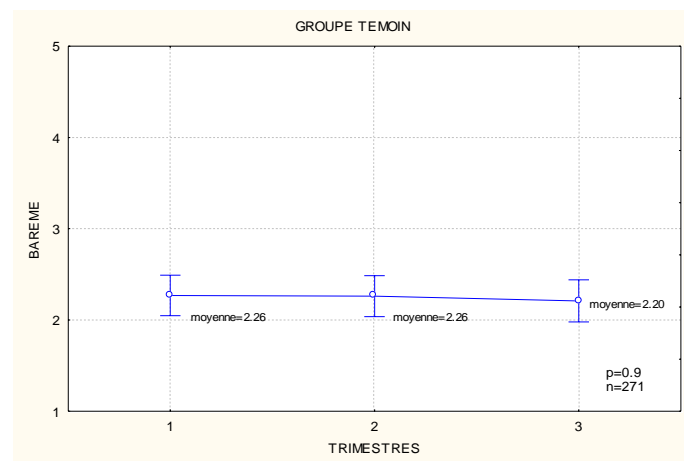


Figure 21 : Répartition des réponses à la question « J'ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours » (groupe témoin)

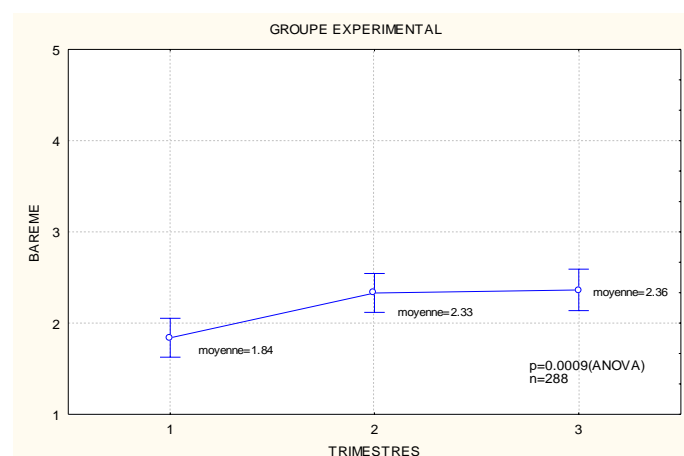


Figure 22 : Répartition des réponses à la question « J'ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours » (groupe expérimental)

Les élèves du groupe témoin prétendent avoir discuté après la classe à propos du

cours avec leurs camarades aussi fréquemment aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences ne sont pas significatives (figure 21).

Les élèves du groupe expérimental prétendent avoir discuté avec leurs camarades plus aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres qu'au 1^{er} trimestre. Les différences sont significatives ($p = 0.0009$, figure 22).

Si nous comparons les moyennes de deux groupes, nous voyons qu'aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres, les élèves du groupe expérimental prétendent avoir discuté plus avec leurs camarades après la classe à propos du cours que les élèves du groupe expérimental.

6. Chez moi, j'ai consacré du temps au français...

- a. pour avoir une bonne note ;
- b. parce que l'enseignant l'exige ;
- c. parce que j'aime le français ;
- d. pour obtenir un produit fini réussi.

(Le groupe témoin n'avait pas à répondre à la sous-question « d ».)

GRUPE TÉMOIN

	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre	<i>p</i>	Niveau de signifiante
Moyenne Q 6a	3.95	3.87	3.76	0.54	NS
Moyenne Q 6b	2.50	2.58	2.54	0.90	NS
Moyenne Q 6c	3.57	3.74	3.63	0.65	NS

Q = question, NS = non significatif

Tableau 20 : Question « Chez moi, j'ai consacré du temps au français » (groupe témoin)

GRUPE EXPÉRIMENTAL

	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre	<i>p</i>	Niveau de signifiante
Moyenne Q 6a	3.94	4.04	3.68	0.08	NS
Moyenne Q 6b	2.71	2.93	3.01	0.19	NS
Moyenne Q 6c	3.59	3.74	3.80	0.47	NS
Moyenne Q 6d		4.05	4.12		

Q = question, NS = non significatif

Tableau 21 : Question « Chez moi, j'ai consacré du temps au français » (groupe expérimental)

Les élèves disent avoir consacré du temps au français surtout pour avoir une bonne note et moins parce qu'ils apprécient le cours de français ou parce que l'enseignant l'exige. Dans les trois premières sous-questions autant du groupe témoin que du groupe expérimental, les différences ne sont pas significatives. Dans le groupe expérimental, les moyennes à la question 6d, au 3^{ème} trimestre, indiquent l'importance relative que les élèves ont accordé à leur projet ; ils mettent plus l'accent sur « la réussite du projet » que sur « la bonne note ».

7. Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était...

- a. le cours qui me plaisait le plus ;
- b. parmi mes cours préférés ;
- c. parmi les cours qui ne me plaisaient pas du tout ;
- d. le cours qui me plaisait le moins.

GROUPE TÉMOIN

	<i>1^{er} trimestre</i>	<i>2^{ème} trimestre</i>	<i>3^{ème} trimestre</i>	<i>p</i>	<i>Niveau de signifiante</i>
Moyenne Q 7a	3.02	3.37	3.35	0.12	NS
Moyenne Q 7b	3.57	3.65	3.81	0.44	NS
Moyenne Q 7c	1.92	1.79	1.71	0.46	NS
Moyenne Q 7d	1.81	1.72	1.62	0.54	NS

Q = question, NS = non significatif

Tableau 22 : Question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était... » (groupe témoin)

GROUPE EXPÉRIMENTAL

	<i>1^{er} trimestre</i>	<i>2^{ème} trimestre</i>	<i>3^{ème} trimestre</i>	<i>P</i>	<i>Niveau de signifiante</i>
Moyenne Q 7a	3.07	3.70	3.34	0.001	S
Moyenne Q 7b	3.60	3.90	3.72	0.22	NS
Moyenne Q 7c	1.78	1.66	1.67	0.66	NS
Moyenne Q 7d	1.95	1.78	1.80	0.51	NS

Q = question, S = significatif, NS = non significatif

Tableau 23 : Question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était... » (groupe expérimental)

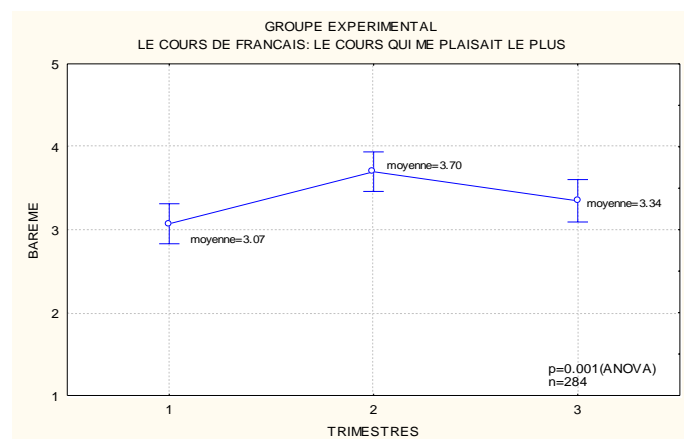


Figure 23 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était... » (groupe expérimental)

Dans les opinions des élèves du groupe témoin, il n'y a pas de différences significatives aux trois trimestres. Le point de vue des élèves, qui ont considéré le cours de français comme le meilleur ou l'ont classé parmi les meilleurs, est resté invariable pendant les trois trimestres (tableau 19).

Dans le groupe expérimental, le nombre d'élèves qui ont considéré le cours de français comme le meilleur au 2^{ème} trimestre a augmenté de façon significative ($p=0.001$), par rapport au 1^{er} trimestre (tableau 20). Nous ne constatons pas de différence significative entre le 1^{er} et le 3^{ème} trimestres (« Post hoc » comparaison / LSD test). De plus, nous remarquons qu'au 2^{ème} trimestre cette différence est significativement plus grande qu'au 3^{ème} (« Post hoc » comparaison / LSD test). Nous pouvons voir cette représentation, qui trouve son explication dans une baisse de l'enthousiasme pour le projet (figure 23). Devons-nous conclure que, pour les élèves de cet âge, un projet sur un trimestre est souhaitable ? Ou bien qu'un projet tire son efficacité de la distance qu'il établit par rapport à l'enseignement traditionnel, mais que cette efficacité s'atténue avec l'habitude ?

8. Je préfère le cours habituel sans activités périphériques⁵⁴

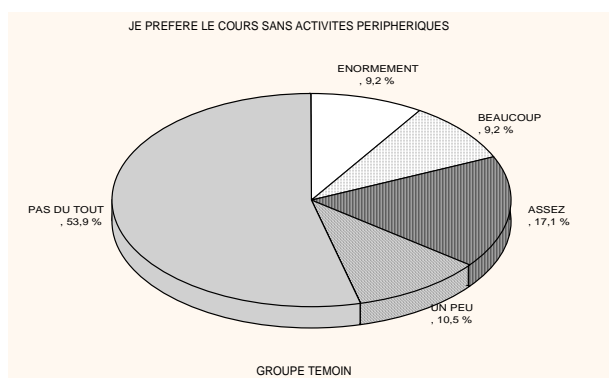


Figure 24 : Répartition des réponses à la question « Je préfère le cours habituel sans activités périphériques » (groupe témoin)

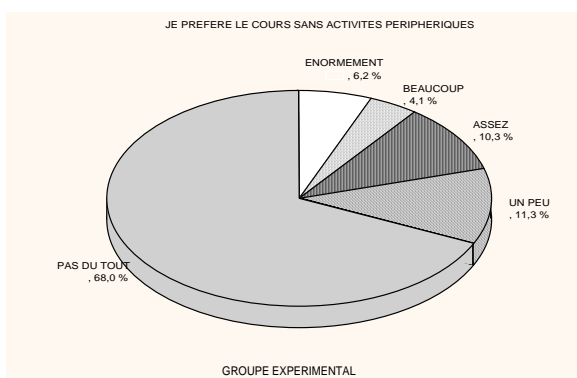


Figure 25 : Répartition des réponses à la question « Je préfère le cours habituel sans activités périphériques » (groupe expérimental)

La question 8 n'a été proposée qu'au 3^{ème} trimestre, pour que les élèves soient capables de répondre en ayant une idée plus complète du projet. Dans les figures 24 et 25 nous pouvons voir que plus de la moitié des élèves, des deux groupes, ne préfère pas le cours sans activités périphériques. Nous remarquons, de plus, que les élèves du groupe expérimental, qui ont connu le projet, sont plus nombreux que ceux du groupe témoin à ne pas préférer le cours sans activités périphériques.

À la lumière de ces analyses, concernant l'intérêt pour le cours, nous observons que les résultats obtenus tendent à confirmer notre deuxième hypothèse initiale, à savoir *que le projet réussit à modifier la représentation de l'intérêt des élèves grecs pour le cours de FLE*. Nous avons déjà décrit les raisons des difficultés de motiver les apprenants, dues à la situation du FLE en Grèce et au statut des langues dans le collège public (voir chap. 1.3.). Les résultats de notre recherche tendent à prouver que le projet, non seulement a pu créer chez les élèves une représentation positive en ce qui concerne l'intérêt de travailler en classe et en dehors de la classe avec leur professeur et leurs camarades, mais les a également mobilisés à un tel point qu'ils ont déclaré que parmi leurs cours, celui de FLE leur plaisait le plus. Il convient de relier nos résultats aux caractéristiques de la pédagogie de projet, en matière de socialisation – motivation, où l'on retrouve l'idée que le produit fini socialisé est capable de mobiliser les élèves à atteindre le but de leur projet, et qu'il fonctionne comme source de motivation (voir chap. 3.3.4.).

⁵⁴ Pour la représentation des données qualitatives présentées avec des proportions centésimales, un fromage, immédiatement lisible, est plus explicite qu'un graphe.

Il faudrait signaler que nos résultats corroborent les constatations des enseignants – pratiquants de la pédagogie en FLE (voir chap. 5.1.2.2.). Rappelons que, dans 7 publications sur 8 en Grèce et dans 11 sur 17 dans les autres pays, rédigés par des enseignants qui ont mis en œuvre la pédagogie de projet dans leurs classes, est mentionnée la motivation que le projet a suscité chez les apprenants. De plus, il serait intéressant de mettre les résultats de cette étude en relation avec ceux des chercheurs Berthier (1986) et Bollon / Figari / Delorme (1987) qui ont mis en valeur les effets de la démarche de projet sur le plan affectif et prouvé la motivation suscitée grâce au projet.

8.3. *Influence du projet sur le développement des savoir-être*

La troisième hypothèse (voir chap. 6.1.) concerne l'influence du projet sur le développement des « savoir-être » des apprenants, dans le contexte scolaire grec. Pendant la 1^{ère} année, le questionnaire ouvert (doc. 15), dans lequel les apprenants se sont exprimés librement sur leur expérience, a fait émerger des compétences, des attitudes, des émotions et des valeurs qu'ils ont développées durant le projet. Pendant la 2^{ème} année, après l'analyse des contenus du questionnaire ouvert, nous sommes passée au questionnaire fermé (doc. 17) pour rechercher plus systématiquement le développement des savoir-être dus au projet. La description des deux questionnaires est faite dans le chapitre 6.3.3.

1^{ère} année (année de sensibilisation)⁵⁵

La méthode d'analyse adoptée pour le questionnaire ouvert de la 1^{ère} année a été l'analyse des contenus. Les réponses (accompagnées de commentaires) des élèves ont été triées et classées en catégories. Pour chaque question sous forme de phrase à compléter, nous proposons 13 tableaux (voir Annexe, doc. 23). Dans chaque tableau il y a trois colonnes :

- Dans la colonne *COMMENTAIRES*, nous présenterons « les paroles des élèves », en les regroupant par catégories, selon leurs sens.

⁵⁵ Pour la 1^{ère} année il n'y a pas de groupe témoin, puisque le questionnaire concerne seulement les élèves qui ont participé au projet (groupe expérimental).

- Après avoir classé les réponses, nous donnerons un titre à chaque catégorie de réponses ; elles décrivent un savoir-être. L'ensemble des titres figure dans la colonne *COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE*.
- Dans la colonne *OCCURRENCES* nous présenterons le nombre total de réponses qui font partie de la catégorie correspondante ; parfois le nombre de réponses dépasse le nombre d'élèves (115 élèves) car un élève peut avoir donné plus d'une réponse à la même question.

Nous présenterons ci-dessous une forme condensée des 13 tableaux où l'on peut voir les *COMPÉTENCES / SAVOIR-ÊTRE*, ainsi que les *OCCURRENCES*.

1. J'ai aimé ce travail parce que...

<i>COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE</i>	<i>OCCURRENCES (%)</i>
Développement de la collaboration	49 (36%)
Développement d'un plaisir et d'une satisfaction pour le cours	40 (29%)
Satisfaction des attentes des élèves	16 (12%)
Développement de la créativité	12 (9%)
Intérêt pour le sujet du projet	11 (8%)
Abstentions	8 (6%)

Tableau 24 : Compétences / savoir-être de la 1^{ère} année, a (« J'ai aimé ce travail parce que... »)

3. J'ai osé...

<i>COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE</i>	<i>OCCURRENCES (%)</i>
Expression avec le dessin	39 (34%)
Abstentions	34 (30%)
Développement de la collaboration	20 (18%)
Développement de la créativité	11 (10%)
Développement de la confiance en soi	10 (8%)

Tableau 26 : Compétences / savoir-être de la 1^{ère} année, c (« J'ai osé... »)

2. Je n'ai pas aimé ce travail parce que...

<i>COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE</i>	<i>OCCURRENCES (%)</i>
Abstentions	79 (65%)
Réponses positives	15 (12.5%)
Difficultés à s'adapter, à suivre le cours	12 (10%)
Problèmes de collaboration	9 (7.5%)
Problèmes de discipline	6 (5%)

Tableau 25 : Compétences / savoir-être de la 1^{ère} année, b (« Je n'ai pas aimé ce travail parce que... »)

4. Il a été difficile de...

<i>COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE</i>	<i>OCCURRENCES (%)</i>
Difficulté dans l'apprentissage de la langue	43 (38%)
Absentions	24 (21%)
Difficulté en collaboration	14 (13%)
Difficulté à dessiner	14 (13%)
Difficulté dans la compréhension orale et écrite	10 (8%)

Tableau 27 : Compétences / savoir-être, d (« Il a été difficile de... »)

5. J'ai fait un effort pour...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Amélioration de niveau dans les domaines cognitif et social	59 (49%)
Amélioration des compétences linguistiques	22 (18%)
Développement de la responsabilité	15 (13%)
Développement de la collaboration	12 (10%)
Abstentions	12 (10%)

Tableau 28: Compétences / savoir-être, e (« J'ai fait un effort pour... »)

7. J'ai appris à faire...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Expression avec le dessin	48 (38%)
Abstentions	28 (22%)
Développement de la collaboration	25 (19.5%)
Développement de la confiance en soi	14 (11.5%)
Développement de la responsabilité	12 (9%)

Tableau 30 : Compétences / savoir-être, g (« J'ai appris à faire... »)

9. Le travail en groupe c'est...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Attitudes positives : Plaisir pour le cours, utilité, rentabilité, différenciation avec les autres cours	100 (91%)
Attitudes négatives	8 (6.5%)
Abstentions	3 (2.5%)

Tableau 32 : Compétences / savoir-être, i (« Le travail en groupe c'est... »)

6. Pour la première fois

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Développement de la collaboration	43 (39%)
Satisfaction des attentes des élèves	38 (35%)
Abstentions	16 (15%)
Prise de conscience de ses difficultés	7 (6%)
Développement de la confiance en soi	6 (5%)

Tableau 29 : Compétences / savoir-être, f (« Pour la première fois »)

8. Je me suis amélioré / -ée...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Amélioration des compétences linguistiques orales et écrites	95 (74%)
Amélioration des compétences dans les domaines cognitif et psycho-social	18 (14%)
Abstentions	15 (12%)

Tableau 31 : Compétences / savoir-être, h (« Je me suis amélioré / -ée... »)

10. Dans mon groupe on a pu...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Développement de la collaboration	64 (53%)
Développement de la responsabilité	38 (32%)
Promotion des objectifs cognitifs et autres	11 (9%)
Abstentions	7 (6%)

Tableau 33 : Compétences / savoir-être, j (« Dans mon groupe on a pu... »)

11. Dans mon groupe on n'a pas pu...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Abstentions	61 (57%)
Problèmes de collaboration	29 (27%)
Problèmes d'efficacité du produit fini	11 (10%)
Problèmes de développement des compétences langagières	7 (6%)

Tableau 34 : Compétences / savoir-être, k (« Dans mon groupe on n'a pas pu... »)

12. Si c'était à refaire...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Expression d'intention d'amélioration	43 (39%)
Expression de désir de reproduire l'expérience	28 (25%)
Expression de désir de collaboration	20 (18%)
Expression de désir de changements possibles	8 (7%)
Abstentions	11 (12%)

Tableau 35 : Compétences / savoir-être, l (« Si c'était à refaire... »)

13. Si j'exprimais un souhait, ce serait...

COMPETENCES / SAVOIR-ÊTRE	OCCURRENCES (%)
Expression d'intérêt pour l'approche sur projet	35 (33.5%)
Expression d'inquiétude pour les résultats	35 (33.5%)
Expression d'intérêt pour la langue et sa culture	14 (14%)
Expression d'intérêt pour l'enseignante	8 (7.5%)
Expression de mécontentement	5 (5%)
Abstentions	7 (6.5%)

Tableau 36 : Compétences / savoir-être, m (« Si j'exprimais un souhait, ce serait... »)

D'après les déclarations des élèves, leur intérêt pour le cours s'est manifesté de différentes façons.

En constatant les 65% d'abstention à la question « je n'ai pas aimé ce travail parce que... » (tableau 22), plus les 12,5%, de « réponses positives » à la même question, nous pouvons présumer 77,5% d'avis favorables. Ce pourcentage vient renforcer les résultats positifs des réponses à la question « j'ai aimé ce travail parce que... » (tableau 21), à laquelle il y a eu seulement 6% abstentions. À la même question, tous les autres, soit 94% des élèves, ont répondu positivement, en justifiant leurs réponses. Les élèves ont prétendu que les raisons les

plus importantes, qui ont contribué à la manifestation de leur intérêt, ont été : a) la possibilité de collaborer (36%), b) le plaisir qu'ils ont éprouvé pour le cours (29% – tableau 21).

Les élèves semblent avoir beaucoup apprécié le travail en groupe ; ils ont insisté sur le développement de la collaboration, qui revient de façon récurrente dans les réponses. Il est intéressant de noter que 91% ont exprimé leur plaisir et leur satisfaction, souvent leur enthousiasme, pour le travail en groupe (tableau 29). Pour 39% des élèves c'était la première fois qu'ils travaillaient en équipe (tableau 26). 53% ont déclaré avoir réussi à collaborer (tableau 30) et 18% avoir osé collaborer (tableau 23). Enfin 36% ont déclaré avoir aimé le travail sur projet car ils ont eu l'occasion de collaborer (tableau 21).

Il est remarquable que 74% des élèves considèrent qu'ils ont fait des progrès et qu'ils ont amélioré leurs compétences linguistiques (tableau 28). 18% des élèves déclarent qu'ils ont fait des efforts pour améliorer leur niveau de langue et 49% pour s'améliorer dans les domaines cognitifs et psycho-sociaux (tableau 25).

Avec des pourcentages plus faibles, nous supposons que les élèves expriment un intérêt plus fort pour la langue et la culture françaises et considèrent qu'ils ont développé de la responsabilité, de la confiance en soi, et de la créativité.

Cependant, même si ces pourcentages sont encourageants à première vue, ils restent indicatifs dans la mesure où nous n'avons pas disposé d'un groupe témoin susceptible de répondre à de telles questions. De plus, un questionnaire ouvert ne donne pas la possibilité d'effectuer d'analyses statistiques probantes. Pendant la 2^{ème} année de recherche, nous avons examiné tous ces paramètres dans un questionnaire fermé, avec groupe témoin, afin de faire des analyses statistiques, dépassant les déclarations descriptives.

Rappelons que ces résultats ne constituent que des réponses à propos des représentations qu'ont les élèves sur ce sujet. Une objectivation des attitudes des élèves demanderait de leur faire passer des tests psycho-cognitifs et psycho-sociaux.

2^{ème} année (année recherche):

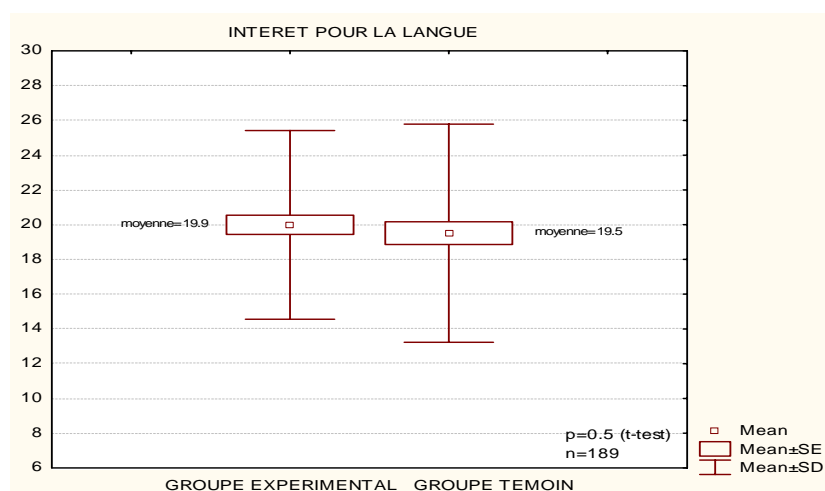
À la fin de la deuxième année, nous avons recherché l'influence du projet sur le développement des savoir-être, à l'aide d'un questionnaire fermé (doc. 17).

Nous avons contrôlé la représentation des élèves concernant sept savoir-être (items): l'intérêt pour la langue, le plaisir éprouvé pour le cours, l'autoévaluation de la compétence langagière, la collaboration, la responsabilité, la confiance en soi et la créativité. Pour chaque

savoir-être nous avons défini une série de sous-questions qui ont découlé de l'analyse des contenus du questionnaire ouvert de la 1^{ère} année (doc. 15).

Pour chaque sous-question, il y a 5 réponses possibles.⁵⁶ Le score mesurant les représentations à propos de chaque « savoir-être » constitue l'ensemble des points additionnés de toutes les sous-questions, concernant le même « savoir-être ».⁵⁷ Nous avons comparé, pour chaque savoir-être séparément, les points totaux des élèves du groupe expérimental à ceux des élèves du groupe témoin.⁵⁸

1. L'intérêt pour la langue⁵⁹



Barème de numérotation : 6 points pour le minimum, 30 points pour le maximum

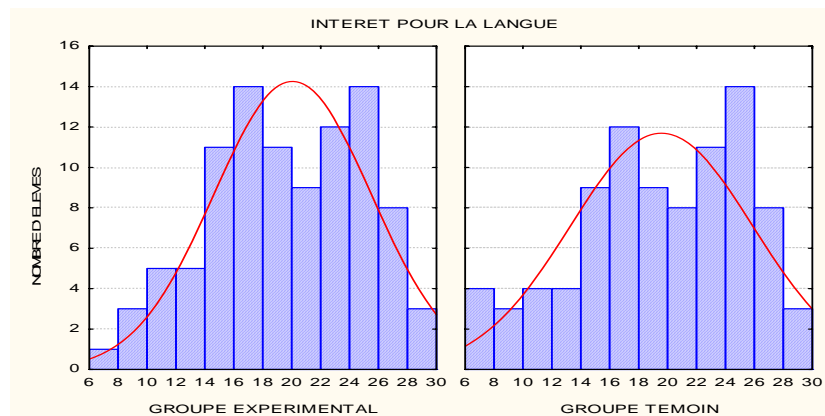
Figure 26 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (L'intérêt pour la langue)

⁵⁶ Chaque réponse est notée de 5 à 1 : 5 = énormément, 4 = beaucoup, 3 = assez, 2 = un peu, 1 = pas du tout. La lecture des figures se fait : 5 = MAXIMUM, 1 = MINIMUM.

⁵⁷ Prenons un exemple : pour mesurer la « collaboration » qui se contrôle avec 10 sous-questions nous définissons un barème de numérotation de 10 à 50 points : 10 est le score pour le moindre intérêt marqué (1 = pas du tout × 10) et 50 est le score pour le plus grand intérêt marqué (5 = énormément × 10).

⁵⁸ Pour l'analyse statistique nous avons utilisé le « t » de Student. Nous avons défini comme variable dépendante le savoir-être quantifié. La variable indépendante fut l'application ou non de la méthode de projet. La cohérence interne du questionnaire est satisfaisante, alpha de Cronbach = 0.83.

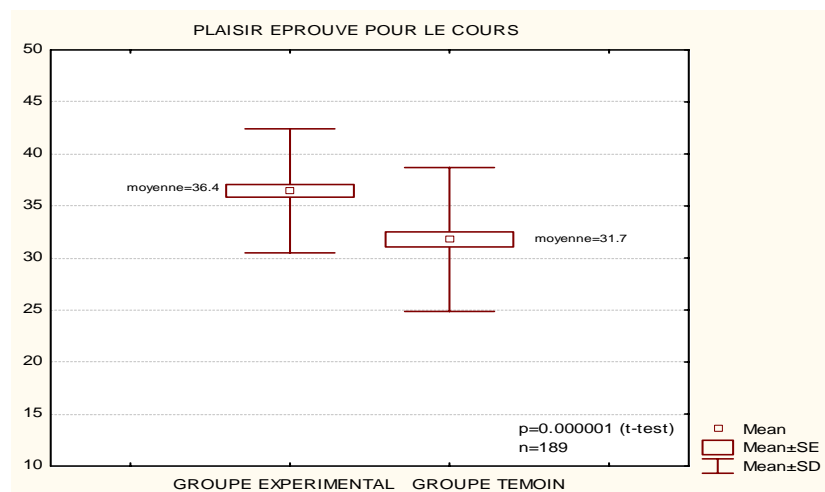
⁵⁹ Questions pour rechercher « L'intérêt pour la langue » : Je désire : 1. faire plus de français à l'école, 2. apprendre bien la langue française, 3. aller en France et pouvoir parler français, 4. être capable de lire des livres et des revues français, 5. obtenir des diplômes en français, 6. devenir professeur de français



⁴ Figure 27 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (L'intérêt pour la langue – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant la représentation qu'ils ont de « l'intérêt pour la langue » n'est pas significative (figure 26). Pourtant, dans le groupe témoin, le nombre d'élèves qui affirme avoir moins d'intérêt pour la langue est plus grand (figure 27). Les refus catégoriques sont moins marqués dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. Une explication pourrait être le fait que dans la pédagogie de projet, c'est le contenu et non pas la langue qui constitue l'objet d'apprentissage.

2. Le plaisir éprouvé pour le cours⁶⁰



Barème de numérotation : 10 points pour le minimum, 50 points pour le maximum

Figure 28 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (Le plaisir éprouvé pour le cours)

⁶⁰ Questions pour rechercher « Le plaisir éprouvé pour le cours » : Le cours de français a été : 1. agréable, 2. amusant, 3. intéressant, 4. créatif, 5. différent de l'ordinaire, 6. riche en activités, 7. difficile, 8. passionnant, 9. fatigant, 10. satisfaisant

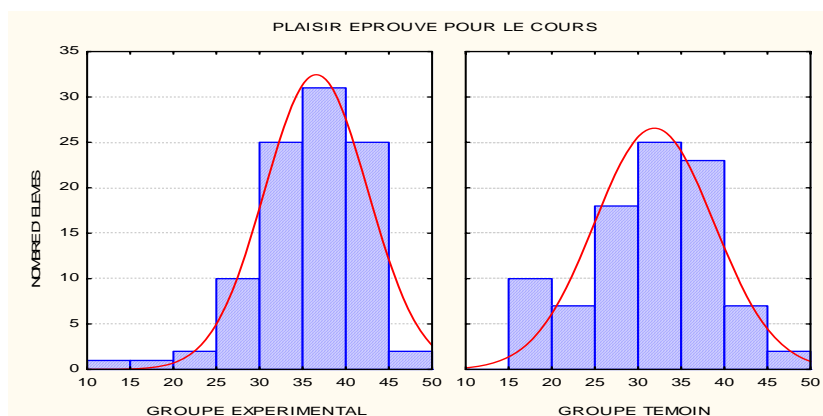
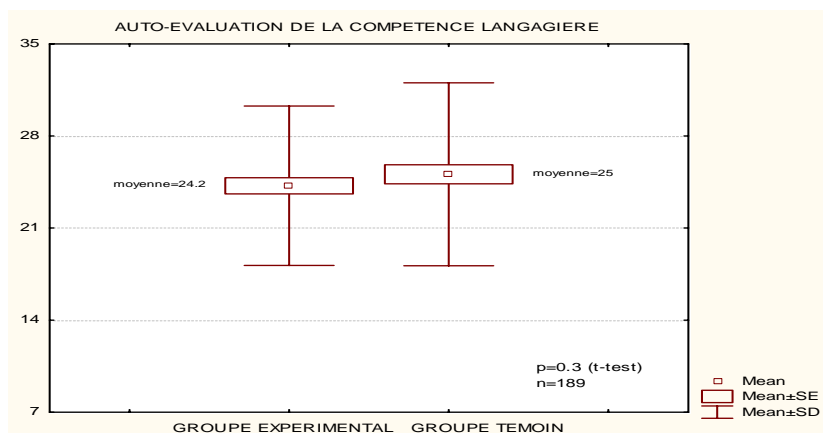


Figure 29 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (Le plaisir éprouvé pour le cours – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant « le plaisir pour le cours » est très significative ($p = 0.000001$, figure 28). De plus, le nombre d'élèves qui disent ne pas avoir eu de plaisir pour le cours est nettement plus réduit dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin (figure 29). Il est à noter cependant le rejet situé entre 10 - 15 points dans le groupe expérimental. Ceci pourrait avoir deux raisons : soit quelques « bons » élèves n'auraient pas adhéré au projet et, habitués au système traditionnel dans lequel ils réussissent, l'auraient catégoriquement refusé ; soit des élèves « faibles », ayant espéré une amélioration grâce au projet, auraient été déçus de leur propre performance.

3. L'autoévaluation de la compétence langagière⁶¹



Barème de numérotation : 7 points pour le minimum, 35 points pour le maximum

Figure 30 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (L'autoévaluation de la compétence langagière)

⁶¹ Questions pour rechercher « L'autoévaluation de la compétence langagière » : je me suis amélioré (-ée) 1. en expression orale, 2. en expression écrite, 3. en compréhension orale, 4. en compréhension écrite, 5. en grammaire, 6. en vocabulaire, 7. en dictée.

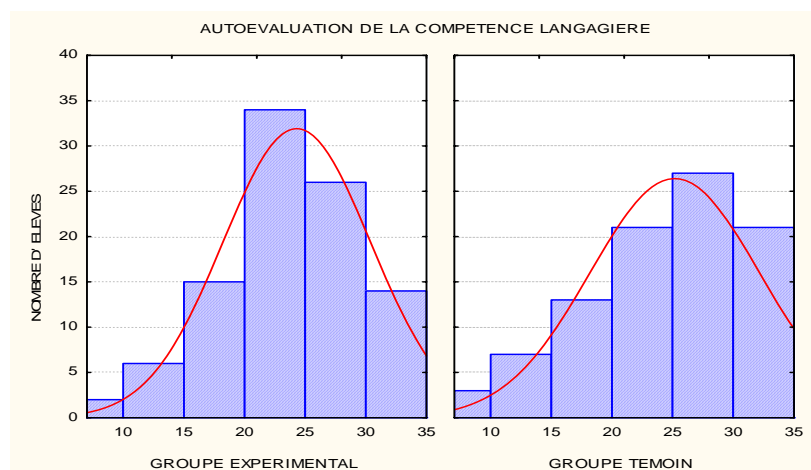
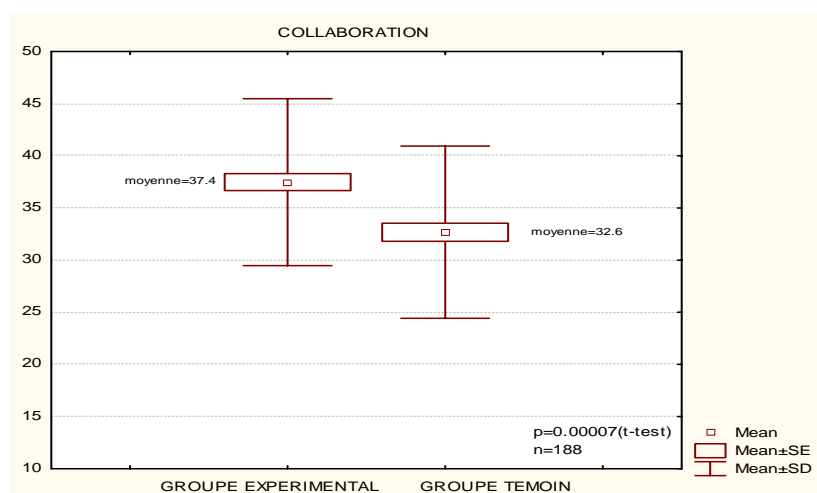


Figure 31 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (L'autoévaluation de la compétence langagière – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant « l'autoévaluation de la compétence langagière » n'est pas significative (figure 30). Il est possible que les élèves hésitent à s'autoévaluer de façon positive, ou bien qu'ils s'inquiètent face au prochain examen final.

4. La collaboration⁶²



Barème de numérotation : 10 points pour le minimum, 50 points pour le maximum

Figure 32 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La collaboration)

⁶² Questions pour rechercher « La collaboration » : En travaillant ainsi en classe : 1. j'ai appris à collaborer, 2. j'ai essayé de ne pas m'énervier, 3. nous avons tous travaillé, 4. nous avons eu une bonne collaboration, 5. chacun faisait ce qu'il pouvait, 6. nous nous sommes mieux connus entre nous, 7. l'un a aidé l'autre, 8. nous avons échangé nos avis, 9. nous avons travaillé malgré nos désaccords, 10. nous avons surmonté des problèmes personnels.

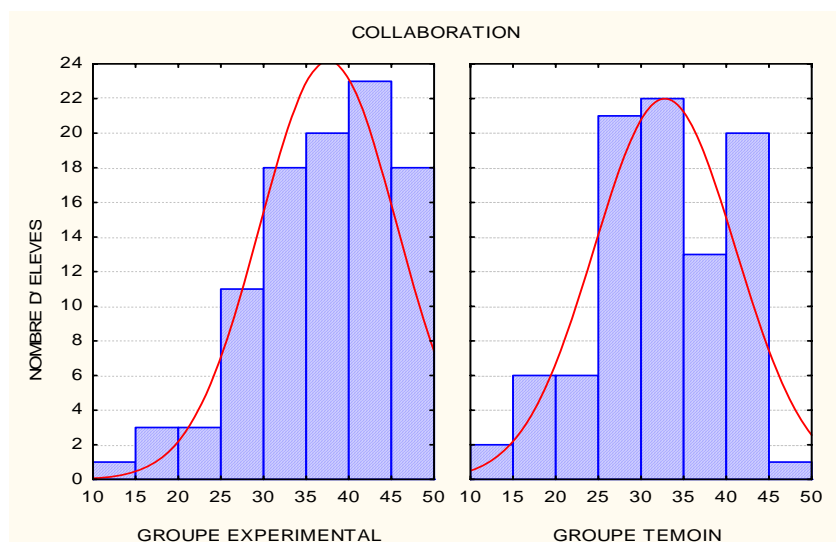
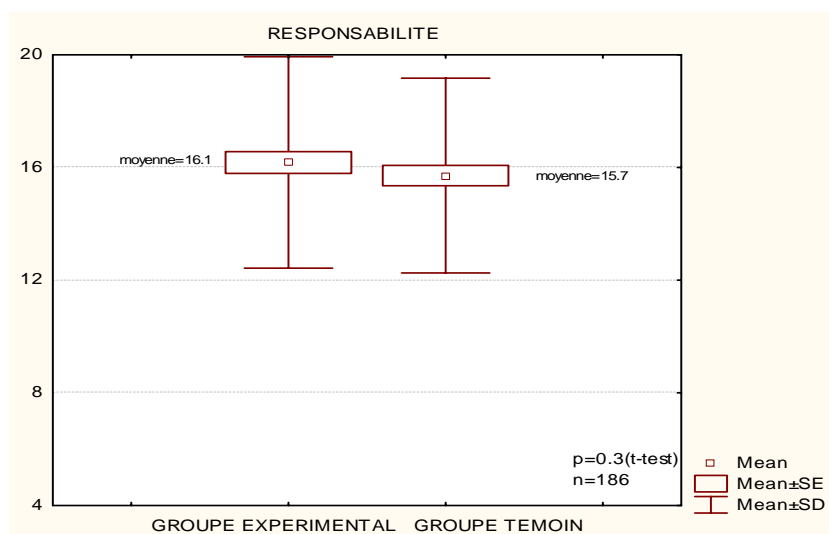


Figure 33 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La collaboration – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant l'idée que se font les élèves sur « la collaboration » est très significative ($p = 0.00007$, figure 32). Nous observons que le nombre des élèves qui pensent avoir développé la collaboration est très réduit dans le groupe témoin. Dans le groupe expérimental, le nombre des élèves se sentant « exclus » du groupe-classe est nettement inférieur (figure 33). Nous rejoignons ainsi, dans le projet en FLE, les avis posés de manière théorique à propos de la méthode en général, en ce qui concerne le développement de la collaboration (voir chap. 3.3.3.). D'après les théoriciens, un projet oblige à coopérer ; il nécessite la solidarité et favorise des pratiques d'équipe. Le travail par projet apprend dynamiquement l'entraide et la collaboration (cf. BORDALLO / GINESTET 1993 ; BASTIN / ROOSEN, 1990).

5. La responsabilité⁶³



Barème de numérotation : 4 points pour le minimum, 20 points pour le maximum

Figure 34 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La responsabilité)

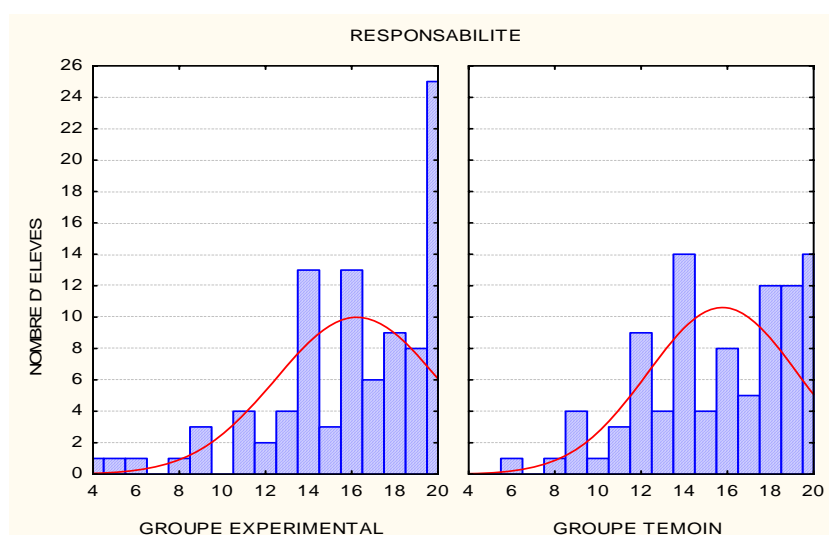


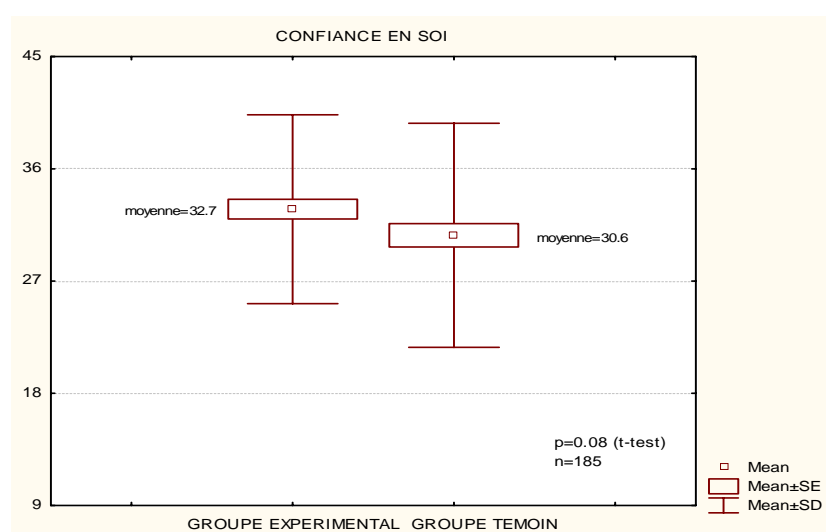
Figure 35 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La responsabilité – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant la représentation à propos de « la responsabilité » n'est pas significative (figure 34). Les élèves qui pensent avoir développé plus de responsabilité sont ceux du groupe témoin (figure 35). Nous avons cherché à expliquer cet apparent paradoxe compte tenu des exigences de la pédagogie de projet. En

⁶³ Questions pour rechercher « La responsabilité » : En travaillant ainsi en classe : 1. j'ai fait des efforts pour que le travail ait un bon résultat, 2. j'ai appris à faire un travail responsable, 3. j'ai appris à être ponctuel dans mes obligations, 4. j'ai appris à essayer de me débrouiller

premier lieu, nous pourrions avancer que les concepts mêmes de « responsabilité » et de « responsable » ont pu créer cette ambiguïté. En effet, cette représentation implique pour l'élève l'idée d'un travail consciencieux, ponctuel, discipliné ; tout élève sérieux, quelle que soit la pédagogie adoptée, est censé répondre à ces critères. En revanche, dans la pédagogie de projet ces termes recouvrent d'autres valeurs, telles qu'« aider le groupe », « enrichir le travail collectif », « finir sa tâche dans le délai prévu »..., critères plus difficiles à atteindre et surtout, critères qui ne pouvaient pas figurer dans le questionnaire adressé également au groupe témoin. De plus, dans notre expérimentation, novatrice, les enseignantes ont rencontré des difficultés pour créer des conditions appropriées : négocier, donner des initiatives... Enfin, l'environnement scolaire joue un rôle évident pour ce critère précis d'évaluation : comment serait-il possible de développer cette valeur chez les élèves dans une seule discipline face à toutes les autres qui ne semblent pas favoriser de tels comportements ?

6. La confiance en soi⁶⁴



Barème de numérotation : 9 points pour le minimum, 45 points pour le maximum

Figure 36 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La confiance en soi)

⁶⁴ Questions pour rechercher « La confiance en soi » : En travaillant ainsi en classe : 1. j'ai appris à faire confiance en moi-même, 2. j'ai appris à faire confiance aux autres, 3. j'ai amélioré mon caractère, 4. j'ai fait quelque chose dont j'avais envie, 5. j'ai fait quelque chose d'important pour moi, 6. j'ai dit mon opinion, 7. j'ai réussi beaucoup de choses, 8. j'ai pris des initiatives, 9. j'ai amélioré mon comportement envers les autres

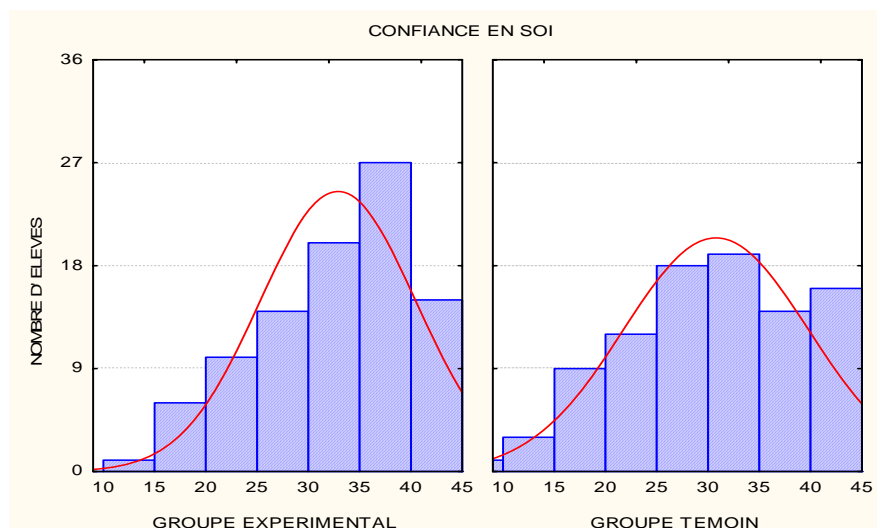
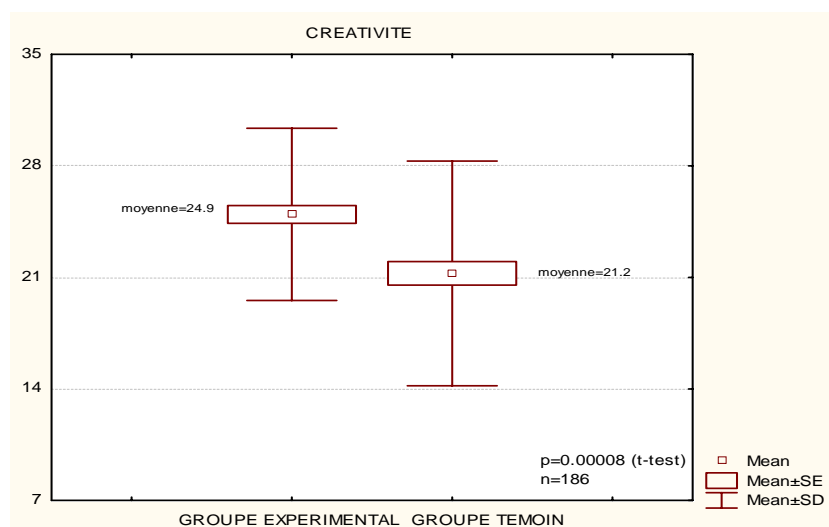


Figure 37 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La confiance en soi – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant la représentation de « la confiance en soi » n'est pas significative (figure 36). Nous pouvons constater que, dans le groupe expérimental, il y a un plus grand nombre d'élèves qui a manifesté de « la confiance en soi » (figure 37). Or les questions posées nous conduisent à proposer deux interprétations qui découlent des modalités de la pédagogie de projet. À travers les réponses telles « j'ai fait », « j'ai réussi »... il est fait référence au produit réalisé. Mais aussi les réponses reposant sur « moi-même », « mon opinion », « pour moi »... montrent que de l'échange avec autrui est née cette confiance. Les résultats nous renvoient aux caractéristiques de la pédagogie de projet, en matière de développement des valeurs pédagogiques : la confiance en soi (voir chap. 3.3.3.) Selon les avis des théoriciens, le projet est une source majeure de confiance en soi et d'affirmation d'identité. Les difficultés pratiques que les élèves doivent surmonter dans un projet, ainsi que les responsabilités qu'ils s'entraînent à prendre favorisent une affirmation de soi et renforcent leur pouvoir (cf. LABYE, 1984 ; BARBIER, 1991 ; PERRENAUD, 2002).

7. La créativité⁶⁵



Barème de numérotation : 7 points pour le minimum, 35 points pour le maximum

Figure 38 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année, (La créativité)

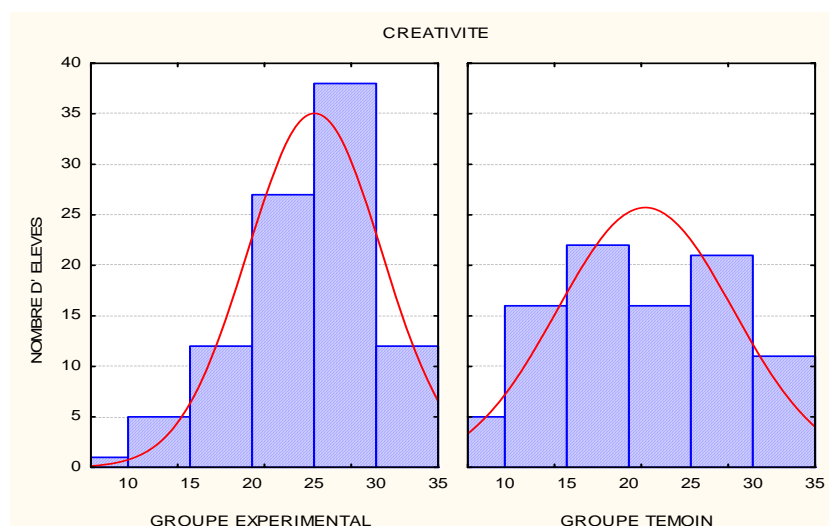


Figure 39 : Compétences / savoir-être de la 2^{ème} année (La créativité – histogramme)

La différence entre les moyennes de deux groupes concernant la représentation de ce qu'est « la créativité » est très significative ($p = 0.00008$, figure 38). Dans le groupe expérimental, il y a seulement un très petit nombre d'élèves qui prétend avoir développé « peu » de créativité (figure 39). Les résultats nous renvoient aux caractéristiques de la pédagogie de

⁶⁵ Questions pour améliorer « La créativité » : En travaillant ainsi : 1. j'ai réussi à m'exprimer librement, 2. je me suis senti(e) libre pendant le cours, 3. j'ai développé mon imagination, 5. j'ai improvisé, 6. j'ai travaillé comme un journaliste, 7. j'ai eu des idées originales, 7. j'ai produit un résultat original

projet, en matière de développement des valeurs pédagogiques : la créativité (voir chap. 3.3.3.). D'après les théoriciens, dans la pédagogie de projet les élèves ont l'occasion de confronter des savoirs différents ce qui leur permet de développer une pensée créatrice. De plus, dans leur effort pour exprimer librement leurs représentations, ils produisent des idées originales et développent leur créativité (cf. BORDALLO / GINESTET, 1993 ; RESEAU ECOLE ET NATURE, 1996).

Les résultats des savoirs-être dans leur totalité figurent au tableau 37.

	BAREME	Groupe Expérimental	Groupe Témoin	p (t de student)
Intérêt pour la langue	6 - 30	19.9	19.5	0.5
Plaisir éprouvé pour le cours	10 - 50	36.4	31.7	0.000001*
Autoévaluation de la compétence langagière	7 - 35	24.2	25	0.3
Collaboration	10 - 50	37.4	32.6	0.00007*
Responsabilité	4 - 20	16.1	15.7	0.3
Confiance en soi	9 - 45	32.7	30.6	0.08**
Créativité	7 - 35	24.9	21.2	0.00008*

* avec une importance significative

** avec tendance à avoir une importance significative

Tableau 37 : Résultats totaux des savoirs-être de la 2^{ème} année

Dans le cadre de cette approche, les résultats obtenus ne permettent pas d'étayer de façon absolue notre troisième hypothèse initiale sur *le développement des savoir-être*. Ainsi, « le plaisir pour le cours », « la collaboration » et « la créativité » présentent des différences d'une importance significative, tandis que « l'intérêt pour la langue et la culture », « l'autoévaluation de la compétence langagière », « la responsabilité » et « la confiance en soi » ne présentent pas de différences significatives.

Nous pourrions expliquer les non-significances par le fait que le système éducatif en Grèce reste encore très centré sur l'enseignant, se trouve loin de l'idée d'une autoévaluation des apprenants et est orienté vers des valeurs traditionnelles : ponctualité, discipline... De plus, nous pensons qu'il faut du temps pour la pédagogie de projet puisse agir à fond dans les structures du système et influencer tous les comportements des apprenants que nous avons supposés. Nous constatons également, que d'après les déclarations des élèves, un trimestre de pédagogie de projet a réussi à développer la représentation que les élèves ont de l'intérêt pour

le cours de FLE. Pourtant deux années de pédagogie de projet n'ont pas été suffisantes pour modifier à un niveau significatif cette représentation pour la langue et la culture françaises.

En revanche, les résultats positifs donnent un espoir. Les résultats significatifs concernant ce que les élèves pensent du « plaisir pour le cours » corroborent et renforcent les résultats du questionnaire sur « l'intérêt ». Suivant les constatations des apprenants, le projet a réussi à faire évoluer les représentations que les apprenants ont du cours de FLE, dans le collège public grec. De plus, les résultats significatifs concernant les déclarations des élèves sur le développement de la collaboration et de la créativité des apprenants, laissent espérer qu'il est possible de développer les représentations de telles valeurs pédagogiques, voire de promouvoir ces nouvelles valeurs, même dans un système fermé et centré sur l'individualisme et la concurrence.⁶⁶

Il serait intéressant de lier ces résultats aux constatations des enseignants grecs qui ont déjà pratiqué la pédagogie de projet (voir chap. 5.1.2.2.). Dans leurs publications, seulement 1 auteur sur 8 se réfère au développement de la collaboration en classe. De plus, il nous paraît important de souligner le fait que pendant la période 1994 - 1998, 3 sur 4 publications des mêmes enseignants parlent de créativité en classe, durant le projet, tandis que, dans la période 1999 - 2003, il n'y a aucune publication qui s'y réfère. Il pourrait donc s'agir d'un manque de formation des enseignants pour appliquer la pédagogie de projet ou bien d'une difficulté due au système scolaire grec. En mettant en relation nos résultats positifs avec les opinions d'autres chercheurs, nous constatons qu'ils s'accordent avec l'idée de Labye (1983, p. 101) : il pense que la force du projet peut aller jusqu'à un changement des attitudes. De même, ils rejoignent l'approche de Barbier (1991, pp. 22 et 179) qui souligne les effets dynamisants du projet sur le plan affectif et qui affirme qu'une démarche de projet peut créer des comportements nouveaux.

⁶⁶ À rappeler que tout le système scolaire grec conduit aux Panhelléniques, très sélectives, concours d'entrée à l'université avec *numerus clausus*.

8.4. Résultats de l'entretien centré des enseignantes impliquées dans la recherche

Nos résultats quantitatifs corroborent, dans leur majorité, nos hypothèses de départ. Pour savoir s'ils sont étayés par les points de vues des enseignantes participant à la recherche, nous avons procédé à un entretien centré avec celles-ci. Les six premières questions de l'entretien concernent les apprenants et la façon dont ils sont vus par les enseignantes, pendant l'application de la méthode (1^{er} axe : apprenant). Les cinq questions suivantes nous aident à appréhender la façon dont les enseignantes ont vécu leur expérience (2^{ème} axe : enseignant).

1^{er} axe : L'apprenant⁶⁷

Nous avons interrogé les enseignantes sur le développement possible de l'intérêt pour le cours, de la collaboration, de la créativité et de la responsabilité des apprenants pendant la durée du projet. De plus, nous leur avons demandé de nous décrire les réactions des élèves et les effets du projet sur ceux-ci.

Question 1 : Les élèves ont-ils eu de l'intérêt pour le cours de français, dans la « classe projet » ? Si oui, comment s'est-il manifesté durant les séances du projet ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
16	<i>Plaisir / motivation</i>
11	<i>Participation en classe</i>
6	<i>Participation en dehors de la classe</i>

Tableau 38 : Transcription A

Suivant les déclarations de toutes les enseignantes, les élèves manifestent une forte motivation pour le cours avec projet. Ayant déjà l'expérience de la première année, « ils étaient très impatients de commencer le projet la 2^{ème} année » (10), « leur intérêt a été très vif » (6), « ils ont aimé faire quelque chose de différent » (14). Pendant le cours, ils participent de

⁶⁷ Les transcriptions de l'entretien de A à K qui correspondent aux questions de 1 à 11, figurent dans l'Annexe sous forme de tableaux (doc. 36). Les commentaires des enseignantes sont classés en catégories selon notre analyse des contenus. De plus, ils sont numérotés pour être plus facilement cités dans le texte. Dans la colonne « occurrences », nous présentons le nombre total de réponses de la catégorie correspondante.

façon active : « ils communiquaient entre eux » (18), ils participent pour « choisir le thème » (20), « choisir le support » (23), « prendre une décision concernant l'ordre des tâches » (21), « présenter leurs productions » (24). D'après les enseignantes, cette participation reste assez vive même en dehors de la classe : « ils posaient des questions, cela ne les ennuyait pas de perdre leur récréation » (29), « je gardais le contact avec mes élèves même en dehors du cours » (33).

L'analyse du questionnaire des apprenants du groupe expérimental tend à prouver que les résultats à propos de la représentation qu'ils ont de l'intérêt pour le cours, ont atteint un niveau significatif (voir chap. 8.2.). Les déclarations des enseignantes à propos d'une meilleure communication, que les élèves ont développée avec elles et avec leurs camarades, sont confirmées par les résultats du même questionnaire. Il en va de même pour les résultats du questionnaire sur le développement des savoir-être. Le plaisir éprouvé pour le cours corrobore les déclarations des enseignantes (voir chap. 8.3.). Les constatations des enseignantes coïncident donc avec les résultats des questionnaires des apprenants.

Question 2 : Les élèves ont-ils collaboré ? Si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée leur collaboration durant les séances du projet ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
12	<i>Participation / insertion</i>
9	<i>Solidarité</i>
8	<i>Rôle positif de l'expérience antérieure</i>
5	<i>Réactions négatives / conflits</i>

Tableau 39 : Transcription B

D'après les enseignantes, la collaboration entre élèves est bonne. Selon leurs déclarations, il y a une meilleure participation et insertion des élèves dans les groupes : « ils ont fait des efforts » (6), « ils ont travaillé pour le bien de leur groupe » (5). De plus, elles considèrent qu'une solidarité s'est développée au sein des groupes : « les élèves les plus faibles ont accepté l'aide des plus forts » (13), « ...le bon élève du groupe a aidé les autres » (17). Les enseignantes soulignent que l'expérience antérieure a joué un rôle positif dans le fonctionnement des groupes : « ils ont mieux collaboré que l'année dernière » (27), « les élèves savaient ce qu'ils avaient à affronter, comment travailler » (34). Pourtant, trois enseignantes déclarent qu'il y a eu quelques conflits dans les groupes : « 5-6 élèves n'ont pas pu s'adapter et ont créé des problèmes » (26), « dans le groupe il y a eu un élève dont les autres ne voulaient pas » (22). Malgré quelques difficultés rencontrées par des enseignantes, celles-ci se prononcent positivement sur le développement de la collaboration chez les apprenants.

Les déclarations des enseignantes renforcent les résultats du questionnaire des savoir-être, item : la collaboration. Les résultats à propos de la représentation qu'ont les élèves du groupe expérimental de la collaboration, ont atteint un niveau significatif (voir chap. 8.3.).

Question 3 : Les élèves ont-ils développé leur créativité ? Si oui, comment s'est-elle manifestée durant les séances du projet ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
9	<i>Développement des idées</i>
6	<i>Expression libre / réalisation des productions</i>

Tableau 40 : Transcription C

Les enseignantes soulignent que les élèves ont pu développer leurs propres idées dans la classe projet : « ils ont eu des idées et des propositions originales » (8), « ils ont développé leur imagination » (9). De plus, elles constatent qu'à l'occasion de la réalisation des productions, « ils avaient pu s'exprimer librement » (13) et qu'ils ont été plus créatifs que dans la classe traditionnelle : « par comparaison à ce qu'ils auraient fait sans projet, ils ont fait beaucoup de choses » (11).

De nouveau, le point de vue des enseignantes sur le développement de la créativité coïncide avec les résultats significatifs du questionnaire sur le développement des savoir-être, item : la créativité (voir chap. 8.3.).

Question 4 : Les élèves ont-ils développé leur responsabilité ? Si oui, comment s'est-elle manifestée durant les séances du projet ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
11	<i>Respect des obligations</i>
5	<i>Efforts pour s'améliorer</i>

Tableau 41 : Transcription D

D'après les enseignantes, les élèves respectent les délais impartis pour leur travail : « ils ont voulu respecter leurs obligations » (6), « quand quelque chose a été demandé pour la fois suivante, c'était fait la fois suivante » (14), « c'est le groupe lui-même qui a poussé au respect des obligations » (7). De plus, elles déclarent que les élèves dans leur majorité ont essayé d'améliorer leur compétences et leurs comportements : « certains élèves ont fait un gros effort pour s'améliorer » (2), « de façon générale, ils ont fait des efforts pour s'améliorer » (1).

Les constatations des enseignantes ne coïncident pas avec les résultats du questionnaire sur le développement des savoir-être, item : la responsabilité. Les résultats concernant

la représentation qu'ont les élèves du groupe expérimental de la responsabilité, n'ont pas atteint un niveau significatif ; mais nous avons déjà expliqué l'ambiguïté que ce terme pourrait avoir pour les élèves (voir chap. 8.3.).

Question 5 : Avez-vous remarqué une amélioration des compétences langagières des élèves ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
6	<i>Compréhension écrite</i>
5	<i>Expression écrite</i>
5 (avis négatifs)	<i>Grammaire</i>
5	<i>Lexique</i>
3	<i>Expression orale</i>

Tableau 42 : Transcription E

Les enseignantes soulignent les progrès des élèves en compréhension écrite : « grâce au projet ils ont été obligés de rechercher des textes, de lire des textes inconnus, cela les a beaucoup aidés » (3). De plus, les enseignantes trouvent que les élèves ont fait des progrès en expression écrite : « quelques-uns qui ne savaient pas écrire ont pu rédiger une phrase simple » (13). Puis, elles déclarent qu'ils ont enrichi leur vocabulaire : « je peux voir une grande amélioration du lexique » (18). Elles s'aperçoivent que le niveau de l'expression orale des apprenants est en progression : « ils ont eu l'occasion de s'exprimer librement, beaucoup plus librement que les autres » (8). Pourtant, toutes les enseignantes donnent une image semblable concernant le rapport problématique des élèves avec la grammaire : « la grammaire est toujours difficile, elle les ennuyait » (23), « la grammaire n'est jamais appréciée par les élèves » (20), « ils ont préféré les textes à la grammaire » (24).

Les constatations des enseignantes coïncident avec les résultats des tests des compétences des élèves selon lesquels l'oral s'est amélioré d'une façon significative. La progression à l'écrit n'est pas significative (voir chap. 8.1.). Elle est évaluée par le test de la « compréhension écrite » et par le test de « devoir de langue », centré sur la grammaire. D'après les déclarations des enseignantes, celle-ci pose des problèmes aux apprenants. Les données de l'entretien rejoignent, partiellement, les résultats du questionnaire sur le développement des savoir-être, item : autoévaluation des compétences langagières. Les élèves du groupe expérimental ne croient pas avoir développé leurs compétences de façon significative (voir chap. 8.3.).

Question 6 : Quels ont été les effets du projet sur les élèves ? ⁶⁸

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
13	<i>FAIBLES ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)</i>
13	<i>FAIBLES ayant adopté une attitude positive dans le domaine socio-affectif (comportements)</i>
7	<i>BONS élèves ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)</i>
7	<i>BONS élèves ayant adopté une attitude négative dans le domaine socio-affectif (comportements)</i>
4	<i>BONS élèves ayant adopté une attitude positive dans le domaine socio-affectif (comportements)</i>
4	<i>BONS élèves ayant adopté une attitude négative dans le domaine cognitif (langue)</i>
4	<i>MOYENS ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)</i>

Tableau 43 : Transcription F

Les enseignantes parlent surtout des élèves « faibles » qui montrent une attitude plutôt positive dans le domaine cognitif : « pour les mauvais élèves, je peux dire que j'ai observé une légère amélioration, pas de miracles » (27), « M. et N., très faibles au début, petit à petit se sont améliorés » (33). Cette attitude positive est adoptée également, dans le domaine socio-affectif : « les mauvais élèves ont pu présenter quelque chose » (41), « 4-5 redoublants, élèves difficiles, se sont intégrés au projet et n'ont pas posé de problèmes en classe, eux que pendant le 1^{er} trimestre, je les amenais tout le temps chez le directeur, ils ont fait quelque chose en classe » (43), « les mauvais élèves ont travaillé de façon différente et ils sont devenus plus responsables et créatifs » (47), « S., redoublant et faible, s'est enthousiasmé pour la musique » (51). Les enseignantes se réfèrent également aux « bons » élèves, qui, d'après leurs déclarations, ne réagissent pas tous positivement. Dans le domaine cognitif, quelques-uns manifestent des attitudes positives : « les bons élèves sont devenus excellents » (6) ; d'autres, manifestent des attitudes négatives : « les notes de N. ont baissé » (13). Dans le domaine socio-affectif, les enseignantes constatent une attitude plutôt négative de la part des « bons » élèves : « 2-3 bons élèves ont fait preuve de rejet, ils voulaient se valoriser eux-mêmes et non leur équipe » (16), « G. au début a fait preuve de rejet, ensuite il a participé pour montrer qu'il savait et il a essayé de diriger les autres » (20). Elles se réfèrent également

⁶⁸ La loi répartit les élèves du collège en 5 catégories. Selon le barème d'évaluation selon (notes obtenues) nous avons : de 1 à 10, insuffisant ; de 10 à 12,5, moyen ; de 12,5 à 15,5, bon ; de 15,5 à 18,5, très bon ; de 18,5 à 20, excellent. Pour équilibrer et faciliter la caractérisation, nous avons regroupé les catégories « très bon et excellent » et « moyen et bon ». Nous avons donc réparti les élèves en 3 catégories : « les bons », « les moyens » et « les faibles ».

à des cas d'élèves qui manifestent une attitude positive : « E. a adopté le rôle du chef, les garçons de l'équipe l'ont bien acceptée, ils la voyaient comme une déesse, ils ont bien travaillé, elle a joué le rôle de la maîtresse » (8), « E., bonne élève, a trouvé de l'intérêt à faire quelque chose de différent, elle a participé activement » (10). Les enseignantes parlent moins des élèves « moyens » qui montrent, d'après leurs déclarations, une attitude positive dans le domaine cognitif : « les élèves moyens ont tiré profit en général, ils ont progressé, ils ont fait un plus grand effort que s'ils avaient travaillé de façon habituelle » (23).

Nous pouvons mettre en relation les déclarations des enseignantes concernant l'attitude positive des « moyens » et des « faibles », avec l'histogramme des tests de compétence qui nous donne une image d'homogénéité de la classe expérimentale (voir chap. 8.1.). De plus, dans le questionnaire sur le développement des savoir-être, item : plaisir éprouvé pour le cours, nos résultats figurant dans les histogrammes montrent un rejet complet de quelques élèves du groupe expérimental. Cela n'est pas le cas dans le groupe témoin (voir chap. 8.3.). D'après les déclarations des enseignantes, il est possible qu'il s'agisse de « bons » élèves qui n'ont pas adhéré au projet, voire l'ont complètement rejeté.

Les enseignantes soulignent que les élèves, dans leur majorité, s'intéressent au cours de français avec le projet. D'après leurs constatations, ils collaborent bien et développent leur créativité ainsi que leur responsabilité. Ils progressent en expression orale et écrite, en compréhension écrite, en vocabulaire, mais ont des problèmes en grammaire.

2^{ème} axe : enseignant

Nous interrogeons les enseignantes sur les raisons pour lesquelles elles ont accepté de participer à la recherche, sur quels points elles ont changé leur enseignement, et quels obstacles elles ont rencontré. Nous leur demandons également de nous décrire leurs impressions pendant et après l'application de la méthode et de nous dire si elles vont continuer à réaliser des projets dans l'avenir.

Question 7 : Quelles raisons vous ont poussé à participer à la recherche ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
8	<i>Rejet de l'enseignement traditionnel</i>
8	<i>Désir d'innovation et d'amélioration pédagogique</i>
7	<i>Expérience positive de la 1^{ère} année</i>

Tableau 44 : Transcription G

Trois enseignantes affirment qu'une raison importante qui les a poussées à s'impliquer dans la recherche-action et à pratiquer la pédagogie de projet était le rejet de l'enseignement traditionnel. En se plaçant du point de vue des élèves, elles soulignent : « Je voulais que les élèves échappent au manuel » (5), « l'enseignement traditionnel n'attire pas les élèves » (1). En tant qu'enseignantes, elles disent : « j'y étais habituée mais cela ne me satisfaisait pas » (8). Trois enseignantes déclarent également vouloir tenter l'innovation et s'améliorer : « je voulais enseigner différemment, échapper aux choses habituelles » (14), « je voulais améliorer ma façon d'enseigner » (9). Toutes les enseignantes déclarent que l'expérience antérieure positive, celle de la 1^{ère} année, les a poussées à continuer une 2^{ème} année : « je ne voulais pas priver mes élèves de ce qu'ils avaient déjà commencé à faire pendant la 1^{ère} année » (17), « je voulais voir comment ce travail pourrait se continuer pendant la 2^{ème} année » (20), « c'est la valeur de ce travail qui m'a poussé à vouloir continuer » (23).

Les déclarations des enseignantes nous amènent à penser que la pédagogie de projet a pu satisfaire leurs besoins et leurs attentes d'échapper à la routine et de travailler autrement en innovant. On pourrait supposer également que les enseignantes ont poursuivi, parce que le projet était accompagné d'une recherche-action, d'un soutien.

Question 8 : Sur quels points avez-vous changé votre enseignement dans la classe « projet » par rapport à votre enseignement habituel ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
12	<i>Rapports entre professeur et élèves</i>
8	<i>Rôle de l'enseignant</i>
4	<i>Évaluation formative / autoévaluation</i>
4	<i>Utilisation de support</i>
4	<i>Pédagogie différenciée</i>
3	<i>Travail en groupe</i>
2	<i>Organisation du cours / travail par objectifs</i>

Tableau 45 : Transcription H

Toutes les enseignantes soulignent que leurs rapports avec les apprenants sont jugés très bons, même meilleurs qu'auparavant : « les rapports entre nous se sont améliorés » (22), « il y avait un contact très positif, très bon » (29). Trois enseignantes se réfèrent à leur nouveau rôle adopté en classe, dans un climat de négociation : « les élèves donnaient leur point de vue et je n'étais plus le centre d'intérêt » (2), elles mentionnent le rôle du professeur facilitateur : « j'étais surtout celle qui les aidait dans quelque chose qu'ils faisaient seuls » (7). Toutes déclarent avoir fait des efforts pour introduire la pédagogie différenciée dans leurs

cours : « c'était plus fatigant, on est toujours sous pression, tous t'appellent en même temps et toi tu veux leur rendre service mais tu ne suffis pas à la tâche » (34), « il faut s'occuper de tous, les suivre tous, le rôle est à la fois fatigant mais agréable » (35). Trois enseignantes déclarent avoir pratiqué l'évaluation formative et l'autoévaluation, deux sans difficultés « l'évaluation formative a beaucoup aidé les élèves car ils savaient où ils avaient un problème » (14), la troisième avec difficulté : « nous avons essayé d'appliquer l'autoévaluation mais cela n'a pas été facile avec cette classe... » (17). Trois enseignantes reconnaissent que c'est la première fois qu'elles se servent de tant de supports en classe : « on avait déjà fait un portrait par exemple, mais pas avec tant de supports » (18). Trois enseignantes mentionnent également qu'elles ont inauguré le travail en groupe et deux disent qu'elles ont organisé leur cours de façon différente, en travaillant par objectif : « sans projet on suit les objectifs du manuel, maintenant, nous avons travaillé avec des objectifs fixés à l'avance » (12).

Les déclarations des enseignantes nous amènent à croire que, malgré quelques difficultés, liées à l'écart entre la pédagogie habituelle et la pédagogie de projet, elles ont pu suivre la pédagogie de projet. Les déclarations à propos des rapports entre enseignantes et apprenants rejoignent les résultats significatifs du questionnaire des élèves sur l'intérêt, item : j'ai discuté avec mon professeur après le cours. Les élèves considèrent qu'ils ont discuté avec leur professeur plus aux 2^{ème} et 3^{ème} trimestres (période de réalisation du projet), qu'au 1^{er} trimestre (voir chap. 8.2.).

Question 9 : Quels ont été les obstacles rencontrés dans l'application de la pédagogie de projet dans le système scolaire grec ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
9	<i>Horaires, emploi du temps</i>
8	<i>Examen final (sa forme est prévue par le Ministère)</i>
6	<i>Programme officiel</i>
6	<i>État d'esprit des parents et des collègues</i>
4	<i>Nombre élevé d'élèves</i>
3	<i>Absence de formation</i>

Tableau 46 : Transcription I

Toutes les enseignantes se mettent d'accord sur le fait que les séances trop courtes et mal disposées dans l'emploi du temps sont un obstacle à la mise en œuvre de la pédagogie de projet : « la séance de 35-40 minutes, est une grande contrainte » (7), « deux séances de suite, cela aiderait beaucoup » (11). Elles mentionnent l'évaluation officielle, qui est centrée sur la grammaire : « l'examen, la façon de réaliser l'examen final, constitue une limite » (20), « le

type d'examen est inacceptable » (23). Puis, elles déclarent que le programme officiel (unités concrètes d'un manuel), qu'elles sont obligées de suivre, les limite et pose le problème du temps : « le programme, le nombre de pages à étudier, pèsent sur l'enseignant » (1), « il y a toujours une course pour finir le programme, afin d'éviter de le poursuivre l'année d'après » (5). Les enseignantes relèvent également la question de la mentalité des parents et des collègues : « si l'école et le directeur rejettent le projet, on est limité et les choses sont difficiles » (33). Ensuite, elles parlent du nombre élevé d'élèves en classe : « avoir moins d'élèves serait beaucoup mieux » (17). Enfin, trois enseignantes évoquent le manque de formation : « c'est bien sûr une question de formation des enseignants » (30).

Les déclarations des enseignantes nous renvoient à la description de la situation du FLE en Grèce, avec ses particularités (voir chap. 1.3.). Malgré ces obstacles, ces enseignantes ont réussi mettre en oeuvre la pédagogie de projet au collège public.

Question 10 : Quels ont été vos sentiments durant et après l'intervention ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
12	<i>Fatigue</i>
11	<i>Plaisir / satisfaction</i>

Tableau 47 : Transcription J

Les enseignantes mettent en avant leur fatigue pendant la réalisation du projet : « il est un peu pénible, peut-être parce que nous ne sommes pas encore expérimentées » (3), « je me sens fatiguée » (9). Pourtant, elles admettent qu'elles ont été satisfaites et contentes de cette expérience, aussi bien du processus que du résultat : « les élèves sont motivés, cela nous satisfait » (16), « quand on voit les résultats et l'intérêt des élèves, c'est satisfaisant » (15).

Question 11 : Souhaiteriez-vous refaire un projet pédagogique dans l'avenir ?

OCCURRENCES	C A T É G O R I E S
4	<i>Réponse positive</i>
4	<i>Pas pendant toute l'année</i>

Tableau 48 : Transcription K

Nous avons interrogé les enseignantes pour savoir si elles vont continuer à réaliser des projets dans l'avenir. Nous notons quatre réponses positives : « bien sûr je recommencerais » (2), « si j'arrête l'année prochaine, je risque de perdre complètement mes élèves » (4). Cependant trois enseignantes soulignent qu'un trimestre serait suffisant pour mettre en oeuvre des projets : « pas de longue durée, pas plus d'un trimestre » (5) ; seule la quatrième parle

d'une durée de deux trimestres : « je préférerais le faire pendant les deux premiers trimestres » (8). Cette restriction est certainement à lier au sentiment de la fatigue, ainsi qu'aux limites signalées.

Les déclarations des enseignantes sur leur façon de travailler, les obstacles rencontrés ainsi que leurs sentiments, nous permettent de nous faire une image plus complète de l'expérience vécue, avec ses points forts et ses limites.

8.5. *Résumé des résultats*

A l'issue de notre recherche, en faisant le bilan de nos résultats, nous avons des indications que la pédagogie de projet, pratiquée par des enseignants volontaires, conduit à des résultats positifs, aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan socio-affectif.

Afin d'augmenter la validité de notre recherche-action, nous avons procédé à une triangulation méthodologique : nous avons établi des tests de compétences dans les classes du projet et dans les classes-témoins. Puis, nous avons travaillé sur les représentations des élèves et des enseignantes en les soumettant à des questionnaires : deux questionnaires fermés pour les premiers, un questionnaire ouvert (entretien centré) pour les secondes. Par l'analyse et l'interprétation de l'ensemble de nos données, nous constatons que notre hypothèse initiale se trouve partiellement confirmée, à savoir que la pédagogie de projet serait supérieure à la méthode traditionnelle sur le plan de l'efficacité dans les domaines cognitif et socio-affectif.

Dans un premier temps, sur le plan cognitif, les résultats obtenus tendent à prouver que les savoirs, objectifs cognitifs, si valorisés par le système éducatif grec, n'ont pas été négligés avec le projet. D'après les résultats des *tests de compétences*, la compétence orale des apprenants a été développée de façon significative ; la compétence écrite de façon non significative ; la compétence générale (orale et écrite) de façon significative. Les résultats des tests corroborent partiellement ceux du *questionnaire des savoir-être, item : Autoévaluation de la compétence langagière*, selon lesquels la représentation qu'ont les apprenants de leurs compétences langagières n'a pas évolué de façon significative. De plus, les données de *l'entretien des enseignantes* sur la représentation qu'elles ont des compétences langagières des élèves, rejoignent les résultats précédents. Les enseignantes déclarent que les élèves ont amélioré

leur niveau oral, mais qu'ils ont eu des problèmes en grammaire. Cela corrobore les résultats non significatifs des tests sur la compétence écrite, évaluée par un test de compréhension écrite, ainsi que par un devoir de langue, fondé sur la grammaire.

Dans un deuxième temps, sur le plan socio-affectif, les résultats obtenus permettent de confirmer que la pédagogie de projet a réussi à pallier la forte démotivation des élèves pour le cours de français au collège public grec. Suivant les opinions des apprenants dans *le questionnaire sur l'intérêt pour le cours*, nous avons constaté que le cours avec projet leur a plu. En travaillant en projet, le temps du cours pour eux, passait plus vite. Ils ont discuté plus longtemps avec leurs professeurs après le cours ; ils ont discuté plus longtemps avec leurs camarades à propos du cours ; ils ont consacré plus de temps au français chez eux ; le cours de français a été leur cours préféré. D'après les résultats du *questionnaire sur les savoir-être, item : Le plaisir éprouvé pour le cours*, les apprenants ont signalé qu'ils ont éprouvé du plaisir pour le cours avec projet. Pour toutes ces questions, qui font ressortir la représentation que les élèves ont de l'intérêt pour le cours, les différences entre le cours traditionnel et le cours avec le projet ont été significatives. De plus, d'après les données de *l'entretien des enseignantes*, les élèves de la classe projet, dans leur majorité, ont été motivés et ont participé de façon active. Même les plus « faibles » et « indifférents » s'y sont intéressés et ont trouvé leur place dans des activités nécessaires à la production.

Dans un troisième temps, toujours sur le plan socio-affectif, les résultats du *questionnaire des savoir-être, items : La collaboration et La créativité*, sont significatifs. En revanche, la représentation qu'ils ont de l'intérêt pour la langue et la culture, de la confiance en soi et de la responsabilité, n'a pas progressé significativement. Les résultats du questionnaire des apprenants ne rejoignent pas ceux de *l'entretien des enseignantes*. Celles-ci déclarent que les apprenants ont développé non seulement leur sens de collaboration et leur créativité mais aussi leur sens de responsabilité.

Dans le tableau 46 qui suit nous regroupons les résultats. Nous observons que ceux des *tests de compétences* ainsi que des *questionnaires* des apprenants rejoignent à un degré notable les données de *l'entretien des enseignantes*.

<i>HYPO THÈSES DE RE- CHERCHE</i>	TESTS Tests de compé- tences	<i>QUESTIONNAIRE</i> Représentations des apprenants de l'intérêt pour le cours	<i>QUESTIONNAIRE</i> Représentations des apprenants des sa- voir-être	ENTRETIEN Représentations des ensei- gnantes des compétences lan- gagières, de l'intérêt pour le cours, des savoir-être des apprenants
1 ^{ère} HYPO- THESE : <i>Dévelop- pement de la compé- tence gé- nérale (orale + écrite)</i>	Compé- tence orale : <i>S</i> Compé- tence écrite : <i>NS</i>		Item : Autoévaluation de la compétence langagière : <i>NS</i>	Point de vue sur : L'amélioration de la compé- tence langagière : Oral : avis + Compréhension écrite : avis + Grammaire : avis -
2 ^{ème} HY- POTHESE : <i>Dévelop- pement de l'intérêt pour le cours</i>		Q1 : le cours avec projet leur a plu : <i>S</i> Q2 : le temps du cours pour eux, passait plus vite : <i>S</i> Q3 : ils ont discuté plus longtemps avec leurs professeurs : <i>S</i> Q4 : ils ont discuté plus longtemps avec leurs camarades : <i>S</i> Q5 : le cours de français a été leur cours préféré : <i>S</i>	Item : Plaisir pour le cours : <i>S</i>	Point de vue sur : L'intérêt pour le cours : avis +
3 ^{ème} HY- POTHESE : <i>Dévelop- pement des sa- voir-être</i>			Item : Collaboration : <i>S</i> Item : Créativité : <i>S</i> Item : Responsabilité : <i>NS</i>	Point de vue sur : La collaboration : avis + La créativité : avis + La responsabilité : avis +

Q = question ; S = résultat significatif ; NS = résultat non significatif

Tableau 49 : Résultats présentés selon une triangulation méthodologique

Pour la compétence écrite et les savoir-être qui ne sont pas développés significativement, nous pourrions avancer quelques explications : soit les enseignantes auraient eu besoin de plus de formation pour mieux appréhender certains aspects de la méthode ; soit le temps de réalisation de la pédagogie de projet n'a pas été suffisant. On pourrait également supposer qu'un échantillon plus étendu aurait pu donner des résultats plus probants.

Enfin, suivant les déclarations des enseignantes sur leur expérience, celles-ci ont été satisfaites de pratiquer la pédagogie de projet, malgré les obstacles rencontrés. Cette constatation pourrait être liée à notre idée initiale de réaliser le projet avec des enseignantes volontaires.

Par ailleurs, la réalisation de cette pédagogie en classe de FLE a permis :

- de mettre en place l'innovation dans un système scolaire rigide ;
- d'impliquer les autorités hiérarchiques : conseillers pédagogiques, directeur des collèges, conseil des professeurs ;
- de prendre en compte l'environnement scolaire et de sortir même du collège en s'ouvrant vers l'extérieur ;
- de prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants ;
- de dépasser le manuel et de valoriser les objectifs du programme ;
- d'effectuer une véritable réflexion sur des moyens de mise en œuvre des objectifs du programme ;
- de former les enseignants qui ont voulu s'y impliquer.

Il est important de noter que l'amélioration sur le plan socio-affectif ne s'est pas effectuée au détriment des résultats sur le plan cognitif, et que les résultats, dans leur majorité, laissent entrevoir les qualités éducatives de la pédagogie de projet.

9. Conclusion générale : La pédagogie de projet, un défi pour l'enseignement du FLE

La langue française garde l'image positive d'une langue vivante, liée à des valeurs et à des projets de société de portée humaniste. Diffusée largement dans les différents systèmes éducatifs des cinq continents, dans le cursus scolaire grec, elle est la deuxième langue enseignée après l'anglais. En 2004, la Grèce a décidé d'adhérer à la charte de la francophonie, d'où un besoin accru de l'apprentissage du FLE. Cependant, dans de nombreux pays, parmi lesquels la Grèce, nous nous retrouvons devant une démotivation des apprenants pour les cours de français. De plus, nous observons une difficulté de la part des enseignants d'y appliquer une pédagogie efficace. Les constatations ci-dessus nous amènent à penser que de nouvelles démarches visant à une ouverture méthodologique seraient nécessaires pour l'enseignement du FLE. « Tenter l'innovation » : cette initiative serait-elle capable de donner une vraie réponse aux défis posés ? Nous avons expérimenté une pédagogie innovante dans l'enseignement du FLE en Grèce : la pédagogie de projet. En tant que chercheur aussi bien que praticienne, nous pensons que la pédagogie de projet pourrait contribuer à l'innovation des pratiques de classe, question récurrente, et constituer un défi pédagogique. Les résultats de notre recherche tendent à prouver des répercussions positives sur le plan cognitif, ainsi que sur le plan socio-affectif.

Dans cette conclusion, nous allons discuter les perspectives d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE en Grèce. Ensuite, nous allons la situer dans l'évolution de la didactique des langues et dans le cadre des recommandations européennes, afin de la lier aux évolutions actuelles. Enfin, nous nous permettons de dégager des hypothèses de travail pour de futurs travaux de recherche.

9.1. Perspectives d'une mise en œuvre de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE en Grèce

Pratiquer la pédagogie de projet en classe de FLE dans le collège public grec avec le système éducatif actuel demande des efforts. Il faut affronter des difficultés liées à un système fondé sur la hiérarchie et limité par un protocole d'évaluation rigide. De plus, toute tentative d'innovation se heurte au problème de la formation des enseignants. Ceux-ci éprouvent des difficultés à s'éloigner du manuel et des réticences à adopter le rôle de professeur-facilitateur. Les « mentalités » actuelles constituent également un obstacle : celle des apprenants, qui ont l'habitude de fonctionner dans un système individualiste et concurrentiel ; celle des parents, qui ne pensent pas que les connaissances puissent être acquises sans manuel. Ces constatations générales prennent en Grèce une force particulière et risquent de rester valables tant que n'auront pas été modifiées les formes sclérosées des examens.

Cependant, il y a des chercheurs grecs qui expérimentent avec succès des innovations dans les classes de FLE de l'enseignement public. Nous soulignons trois recherches : dans sa thèse, Anna Kalyva (1999) étudie l'application des techniques ludiques. Elle démontre que la motivation provenant des jeux et des activités ludiques entraîne une plus grande participation et une plus grande compétence de communication. Elle vérifie également que la pratique ludique dans l'évaluation formative, provoquant une diminution du stress, amène à une vérification des connaissances plus crédible.

De son côté, Marina Argyroudi (2000) étudie l'utilisation des documents-vidéo authentiques. Elle soutient que la vidéo offre des conditions optimales pour l'enseignement / apprentissage de la langue et de la culture étrangère. L'utilisation de la vidéo permet l'apprentissage de la communication en tant que phénomène complexe à travers des signes verbaux et non verbaux. Elle favorise également, d'après l'auteur, l'apprentissage de la civilisation à travers l'écoute et l'observation des paroles et des actes des personnes qui sont en train de communiquer. L'utilisation de la vidéo permet également la motivation de l'apprenant et le développement d'un esprit de collaboration ; elle engage la créativité à travers la liberté de lecture et de production orale.

Une dernière recherche à citer est celle de Diamando Kakari (2002) qui pose des questions sur l'utilisation pédagogique du courrier électronique. Dans le cadre d'un projet de correspondance électronique avec un collège hollandais, elle étudie les conditions optimales d'introduction du courrier électronique dans l'enseignement secondaire public grec. Elle aboutit aux résultats suivants : avec l'utilisation du courrier électronique dans la classe de FLE au collège, les enseignants développent des compétences générales (technologiques, interculturelles, socioculturelles) ainsi que des attitudes positives à l'égard du travail en groupe, de l'ordinateur et d'Internet. De plus, ils se rendent compte que, s'ils le souhaitent vraiment, ils peuvent tenter de nouvelles expériences au sein de l'enseignement secondaire public. Quant aux apprenants, l'utilisation du courrier électronique constitue une source de motivation pour eux. Ils améliorent leurs compétences générales (technologiques, interculturelles, socioculturelles, comportementales), ainsi que leurs compétences communicatives : linguistique, sociolinguistique, discursive. Kakari souligne le fait d'avoir pu réaliser son expérience, malgré les difficultés survenues (restrictions imposées par le contenu du programme d'études, accès difficile à la salle d'informatique réservée aux professeurs d'informatique...). Cela renforce son idée initiale à savoir que le courrier électronique est un outil technologique susceptible d'être intégré aux pratiques pédagogiques d'enseignement / apprentissage du FLE.

Les résultats positifs des recherches précédentes dans le secondaire public grec sont intéressants et ouvrent la voie à d'autres expériences innovantes. Notre expérimentation sur la pédagogie de projet nous a également fourni des résultats positifs (voir. chap. 8.5.). Néanmoins, nous avons repéré des difficultés auxquelles il faut répondre : tout d'abord, il est essentiel de susciter une attitude favorable des autorités scolaires envers la pédagogie de projet. Ainsi, pour minimiser le risque de rejet, il serait utile de prévoir des évaluations sommatives intermédiaires, à des moments-clés, préalablement négociés avec les apprenants. Elles auraient l'avantage d'insérer mieux le projet dans les programmes et dans le cursus scolaire. Cette initiative pourrait rassurer non seulement les autorités hiérarchiques, mais également les enseignants, les parents et les apprenants. L'évaluation trimestrielle, centrée sur la grammaire, datant de 1983, demande à être modifiée. Pourtant, notre recherche a montré que les élèves formés à la pédagogie de projet sont capables d'affronter avec succès ce type d'évaluation.

Pour les enseignants une formation interdisciplinaire à la pédagogie de projet devrait être proposée dans le cadre de leur formation initiale et continue. Dans les deux cas, elle ne devrait pas se limiter à une formation théorique à partir des outils didactiques, mais prendre la

forme d'une formation pratique à partir d'expériences formalisées : visites et observation des classes, enregistrements vidéo et analyse de certaines phases de projet, ateliers de pratique du projet (élaboration des objectifs, des phases d'activités, travail de groupe...). Le contenu de la formation devrait être centré surtout sur les axes suivants :

- La théorie de la pédagogie de projet elle-même : esquisse de la pédagogie de projet ; méthodologie de réalisation des projets.
- Les éléments de base sur des pédagogies et techniques nécessaires à sa réalisation : pédagogie coopérative ; pédagogie différenciée ; pédagogie par objectifs ; rôle du professeur-facilitateur ; évaluation formative.

Par ailleurs, il conviendrait de développer en Grèce une formation à des techniques, qui ne se limitent pas à la pédagogie de projet, mais s'avèrent indispensables à sa pratique : organisation de séquences pédagogiques ; élaboration de fiches pédagogiques ; élaboration de matériels pédagogiques ; recherche documentaire ; utilisation de supports complémentaires au manuel.

Il reste à apprendre aux élèves à coopérer, à s'autoévaluer, à négocier les formes de travail et les contenus. Nous proposons deux pistes :

- motiver les élèves en exploitant les productions réalisées par des classes projets : visite d'une exposition commentée par les élèves de la classe projet ; utilisation d'un support figurant dans un dossier réalisé ;
- utiliser des « mini-projets » conduisant à une production simple avec des « mini-autoévaluations ».

Nous avons constaté que, même dans un système rigide tel que celui de la Grèce, les résultats des recherches innovantes ont été favorables. De même, la mise en œuvre de la pédagogie de projet a abouti à des résultats positifs. Cela nous amène à penser que, dans des systèmes éducatifs plus ouverts et moins sclérosés, la même méthode pédagogique pourrait conduire à des résultats analogues, voire plus probants encore.

9.2. *La pédagogie de projet dans l'évolution de la didactique des langues - perspectives*

Dans l'histoire de la didactique des langues, les différentes méthodologies, influencées par les théories psychologiques et linguistiques, se sont efforcées de donner des réponses cohérentes à des questions concernant les « manières de faire » dans l'enseignement des langues. Nous rappelons : la méthodologie traditionnelle, dite grammaire-traduction du XIX^{ème} siècle ; la méthodologie directe des années 1900 - 1920 ; la méthodologie audio-orale des années 1950 - 1960 ; la méthodologie audiovisuelle (SGAV) des années 1960 - 1970. Dans les années 1970 fait son apparition l'approche communicative, qui prend une distance importante par rapport aux courants précédents. Celle-ci met l'accent sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques de la langue, se veut plus ouverte à la diversité des contextes et favorise la compétence communicative fondée sur le principe « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Dans l'approche communicative, la notion de l'action est centrale, puisque les outils linguistiques (savoirs) sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs. L'ensemble des capacités de l'élève y est mobilisé. Or, nous retrouvons cette même notion de l'action, au centre de la pédagogie de projet, où l'élève apprend en agissant. Un enseignant qui applique l'approche communicative dans sa classe, pourrait se lancer plus facilement dans la pédagogie de projet.

L'histoire de la didactique des langues dispose aussi des pratiques qui ne passent pas facilement la porte de la classe. Il s'agit des méthodologies non-conventionnelles des années 1960 - 1970 qui s'opposent aux méthodologies précédentes considérées comme trop rigides. Ces méthodes préconisent de mieux utiliser le potentiel créatif ou imaginaire de l'apprenant en s'appuyant sur l'hémisphère cérébral droit, considéré comme siège des émotions et de la créativité. Parmi les plus connues citons « la suggestopédie », « le silence way » et « la méthode communautaire ». Au tournant des années 1970, partant des mêmes principes, « la simulation globale » fait son apparition. Elle cherche à libérer l'apprenant de ses blocages et complexes. Fondée sur l'imitation du réel, cette démarche mimétique faciliterait l'accès de l'apprenant au réel. Elle l'invite à inventer le monde : décor, personnages, événements (cf. CARÉ, 1999, pp.154-160). La simulation globale se déroule dans un lieu-thème où les participants socialisent leur pensée et la restructurent pour lui donner un sens : il y a donc co-construction du sens. Nous retrouvons cette même stratégie dans la pédagogie de projet et

nous tombons d'accord avec Venturelli (2001 a) qui considère la simulation globale comme une « variante » de la pédagogie de projet : « La simulation globale, variante de la PP, met en place ou au centre du débat un objectif hors matière pour les L2 : survivre comme des naufragés sur une île inconnue (SG), ou gérer les opérations permettant de monter une exposition (PP), ne sont-ils pas, apparemment, des stratégies didactiques garanties pour faire des progrès dans la L2 ? » (VENTURELLI, 2001 a, p. 14).

Dans les années 1980, nous observons le déclin de l'approche communicative. D'après Puren, elle n'a pas été capable de gérer la grande ouverture qu'elle-même avait promise (cf. PUREN, 1999). La didactique, dans l'incapacité d'édifier un système nouveau, n'a pas eu d'autre option que l'emprunt de meilleures propositions aux diverses méthodologies, ce que Puren appelle « éclectisme ». Le chercheur propose à l'enseignant de fonder une didactique complexe qui pourra lui donner les moyens de se forger les outils dont il a besoin sur le terrain. Puren souligne que l'éclectisme est solidement installé dans la didactique des langues car la massification de l'enseignement ainsi que l'hétérogénéité des élèves imposent la nécessité d'une diversification des méthodes et des apprentissages (cf. PUREN, 1998). L'éclectisme favorise l'insertion des approches innovantes, méthodologiques ou pédagogiques, qui répondent aux besoins des enseignants et des apprenants. Une telle liberté de choix ouvre également la voie à la mise en œuvre de la pédagogie de projet.

Après les années 1980, l'école doit affronter non seulement l'hétérogénéité et le profil multiculturel de la classe, mais en même temps l'échec et les violences. La didactique des langues fait appel à des méthodes pédagogiques, qui non seulement s'appuient sur la transmission des savoirs, mais favorisent également la construction de la personnalité de l'apprenant. Mais, comment une approche pédagogique de l'enseignement des langues peut-elle fournir un modèle cohérent de cours de langue ? Une réponse est donnée par Schlemminger (1996) qui a démontré la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans la classe de langues. Après une analyse diachronique de l'évolution historique des techniques Freinet en classe de langues (1960 - 1988), ainsi que synchronique, par comparaison avec des pratiques de l'enseignement des langues de la même époque, il montre que les techniques Freinet (la correspondance, le texte libre et le journal) peuvent être ancrées dans la classe de langues. Le chercheur prouve également que la pédagogie Freinet peut répondre positivement à un concept cohérent concernant les différentes phases d'apprentissage et l'organisation pédagogique de la classe. Elle peut assurer une situation authentique de communication, l'autonomie de

l'apprenant, sa motivation, des procédés d'apprentissages individualisés, un matériel pédagogique original, une exploitation de textes très variés. Les résultats positifs de cette recherche ouvrent le chemin vers une mise en place de la pédagogie de projet, proche de la pédagogie Freinet. Les deux pédagogies intègrent en effet le travail coopératif et favorisent l'ouverture de la classe sur le monde extérieur par le biais des techniques de production et de communication.

Une autre pédagogie innovante, à laquelle fait référence à la pédagogie de projet, est la pédagogie différenciée. Elle a sa place dans le choix méthodologique, car elle permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Afin d'établir un équilibre entre le rythme qui convient à chaque individu et l'objectif final, les différences sont respectées et les parcours sont diversifiés. L'enseignant différencie soit les démarches d'apprentissages (supports, outils...), soit les activités dans la classe en fonction du profil de chacun (« différenciation simultanée »). Dans le cadre d'un programme européen Lingua A, suite à une expérimentation de la pédagogie différenciée dans 10 pays de l'Europe, Puren (2001) présente les principales leçons qu'il tire des travaux réalisés. Certes la pédagogie différenciée est décidément « mal nommée » par les enseignants et affronte des problèmes de mise en œuvre de type didactique, administratif, financier, politique et idéologique ; la différenciation pédagogique ne peut être conçue uniquement pour les langues indépendamment des autres formes de différenciations institutionnelles. Mais, la pédagogie différenciée peut être valorisée par la pédagogie de projet car cette dernière s'appuie sur les ressources de chaque élève. Elle permet à l'enseignant de mieux relever le défi de l'hétérogénéité, de faire partager à sa classe la diversité de chacun pour permettre un enrichissement collectif.

Un autre domaine innovant lié à la pédagogie de projet est celui des TICE (technologies de l'information et de la communication de l'enseignement). Ces dernières années, les mutations dues au multimédia ainsi que les nouvelles stratégies d'accès aux ressources constituent une révolution méthodologique dans l'enseignement des langues. Cependant « ce n'est pas des machines que viendra le changement en profondeur, mais de la façon de les utiliser, ce qui relève de la pédagogie et pas de la technologie » (CARÉ, 1999, p. 7). L'enseignant doit réfléchir sur la place qu'il donne aux TICE. Leur utilisation pourrait enrichir la pédagogie de projet, tandis que leur usage, parfois sans cohérence ou gratuit, pourrait prendre du sens par la mise en place de projets. L'insertion des TICE et de la réalité virtuelle a largement préoccupé les chercheurs ces dernières années. Quels sont les atouts et les contraintes de cette

insertion ? Quelles en sont les perspectives ? À titre d'exemple parcourons quelques recherches pour trouver des liens avec la pédagogie de projet. Dans sa thèse, Joséphine Rémon (1999) justifie sa volonté d'intégrer Internet sous forme d'une simulation ludique et collaborative dans la classe de FLE et définit ses spécificités : la communication, la collaboration à distance, la publication sur support multimédia, la programmation. La recherche apporte quelques réponses qui peuvent être résumées ainsi : l'aspect ludique de l'application est un facteur de motivation ; la combinaison des partenaires virtuels et réels permet une plus grande communication ; Internet favorise la transmission des données culturelles ; il propose l'acquisition d'éléments linguistiques. Cependant, le chercheur souligne la difficulté d'insérer l'apprenant dans un scénario.

Une autre thèse, celle de Virginie Billaud Viallon (2000), qui étudie deux situations d'apprentissage médiatisé dans la classe de FLE, nous communique les résultats suivants : avec l'utilisation de la vidéo, les interactions en classe sont plus variées et autonomisantes ; avec les cédéroms, l'interactivité est d'ordre technique et cognitive mais peu communicative.

De même, Enrica Piccardo (2003), dans sa recherche-action, aborde la question de l'intégration des TICE en classe de langue, avec pour objectif de favoriser la production écrite créative. Le chercheur se réfère à une synergie possible entre utilisation créative des TICE et pédagogie de projet. L'étude aboutit aux résultats suivants : l'intégration des TICE dans un parcours didactique axé sur la créativité favorise très fortement la motivation de l'apprenant, laquelle à son tour peut impulser un processus efficace d'acquisition de compétences linguistiques.

Une dernière étude empirique-descriptive de Charlotte Dejean-Thircuir (2004) recherche les modalités de collaboration entre pairs devant l'ordinateur pour la réalisation d'un texte narratif par des apprenants de FLE. Le chercheur étudie le degré de collaboration et la caractérisation des dyades observées. L'analyse montre que, si le travail sur ordinateur semble favoriser l'engagement des sujets dans la tâche, il ne favorise pas nécessairement l'orientation des apprenants vers un processus interactionnel et vers une négociation de sens.

D'après les chercheurs, l'insertion des TICE dans la classe de langues favorise donc la motivation des apprenants. Mais en accord avec Piccardo, nous pensons qu'au sein d'un projet pédagogique créatif, le recours au multimédia et à Internet pourrait être mieux valorisé. Le

fait d'utiliser le projet permettrait probablement une meilleure interaction et communication des apprenants ainsi qu'une négociation. De plus, le besoin d'acquérir les connaissances linguistiques ou culturelles, pour réaliser le projet, serait davantage justifié aux yeux des apprenants. Il est essentiel de noter qu'à chaque fois que les élèves sont invités à utiliser les TICE, le risque de se « perdre » dans la variété et la quantité des documents est grand. Tant qu'il n'y a pas de cadre méthodologique rigoureux, le danger d'un travail incohérent trop long s'accroît. Une démarche de projet obligerait en revanche les élèves à une recherche méthodique de leurs supports autour d'objectifs bien précis, avec un esprit critique. De plus, quand il s'agit d'une production de type multimédia (site web, cédérom, DVD...), si le projet précède l'élaboration du document, nous évitons que le document devienne l'objectif premier, tentative souvent induite par les TICE. Nous citons Janitza qui souligne à ce propos : « La construction d'un site web n'a de sens que si elle s'inscrit dans un projet didactique spécifique aux langues vivantes où les activités de compréhension et de production sont les objectifs premiers de l'enseignement » (JANITZA, 2002). Réciproquement les TICE peuvent enrichir le projet pédagogique. Les élèves peuvent rechercher leurs supports ou publier leur produit fini de façon télématique. Dans un projet de télécollaboration, ils peuvent communiquer et échanger leurs avis, collaborer en vue de rassembler et de partager des informations, via Internet à l'aide du courrier électronique. Ainsi, dans les deux cas, l'utilisation de TICE favorise l'ouverture de la classe, le travail autonome, le développement des compétences transversales.

Abordons enfin l'avenir de la pédagogie de projet selon les recommandations européennes. Nous nous référerons notamment au programme Socrates / Comenius, ainsi qu'au CECRL (Cadre Européen Commun de Références des Langues).

Dans le but d'accroître la qualité de l'enseignement, de promouvoir l'apprentissage des langues vivantes étrangères et de renforcer la dimension européenne, le programme Socrates / Comenius prévoit des « projets linguistiques et éducatifs européens ». Dans le cadre de ce type de programmes, sont prévus des échanges entre des établissements scolaires et une production finale. Enseignants et élèves partagent leurs expériences en développant des projets interdisciplinaires communs sur des thèmes d'intérêt européen. La multiplication de ces programmes a favorisé la généralisation de la pédagogie de projet.

De son côté, le CECRL constitue une approche nouvelle de l'utilisation de la langue et des différents types de compétences (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques). Il n'est pas possible de rendre compte de toute la richesse des propositions de ce cadre. Nous nous en tiendrons à quelques aspects qui nous semblent pouvoir être liés à la pédagogie de projet. Un point important est la présentation d'un modèle de communication et d'apprentissage en terme d'action. Privilégiée par les auteurs du cadre, la perspective actionnelle nous semble convenir aux nouvelles approches d'apprentissage des langues et, par excellence, à la pédagogie de projet qui cible des objectifs plus en termes de « savoir-faire » et de « savoir-être » qu'en termes de savoirs à proprement parler, même si ceux-ci sont une base indispensable. Une autre dimension essentielle de ce cadre est la création et l'utilisation de référentiels de compétences. Or, ils ne pourront être appliqués que quand les professeurs se dégageront des manuels et iront au-delà des contenus d'examen pour poser comme objectif premier l'acquisition de compétences. Le travail sur projet oblige précisément le professeur à travailler autrement, à réfléchir sur les contenus à enseigner, à travailler sur des compétences à l'aide des supports dans le but d'une production réelle par les apprenants. De plus, la proposition de créer des matériaux de nouvelle génération adaptés aux nouveaux profils d'apprenants, de renouveler les pratiques d'enseignement et de travailler sur des objectifs interdisciplinaires, s'accorde également avec les procédés et les principes de la pédagogie de projet qui conduisent inévitablement les enseignants à travailler « autrement ». Un dernier point important est l'idée de construire une culture et une citoyenneté européennes communes. Les savoir-être que la pédagogie de projet permet de développer incitent l'élève à sortir de son individualisme et à s'adapter à un groupe, le préparant ainsi à une confrontation future au niveau européen.

Ainsi, d'après les évolutions des dernières années dans la didactique des langues, la place à accorder à la pédagogie de projet dans leur enseignement s'élargit. Le besoin d'une pédagogie différenciée et la valorisation des TICE favorisent la mise en œuvre de la pédagogie de projet. De plus, les résultats des recherches, présentées ci-dessus, prouvant que nous pouvons tenter l'innovation dans la classe de FLE, sont encourageants. Enfin, les recommandations européennes semblent prometteuses pour une meilleure insertion de la pédagogie de projet dans l'enseignement des langues actuellement et dans l'avenir.

9.3. *Pistes de recherche*

Rappelons que les résultats obtenus par notre recherche-action concernent un échantillon représentatif d'apprenants, mais pas d'enseignants ; leur sélection a été fondée sur le volontariat. Assurée des résultats positifs de la méthode pratiquée par des enseignants volontaires, nous ignorons quels auraient pu être les résultats, si nous l'avions imposée à l'enseignant « ordinaire » sans son adhésion spontanée. Pour une prise en compte plus systématique de la pédagogie de projet dans le système scolaire, nous nous permettons de préconiser :

- La systématisation de l'expérimentation de la pédagogie de projet avec des enseignants volontaires sur plusieurs années en association avec des groupes de recherche extérieurs à l'expérience.
- L'extension de cette expérimentation à des enseignants « ordinaires » dans des classes de niveaux différents (dans le primaire, le secondaire et le supérieur), ainsi que dans des classes des établissements privés (où l'enseignement des langues joue un rôle important).
- L'évaluation des savoir-être avec des outils sociométriques fiables et valides, avant et après l'expérience de la pédagogie de projet.
- L'évaluation du lien entre la motivation des apprenants et les résultats obtenus lors de tests de compétences.
- La mise en place d'un projet de formation des enseignants pour étudier le public concerné, les actions, la durée indispensable de la formation, etc.

Ces études aideraient l'expansion de la pédagogie de projet en FLE. Devant la nécessité d'une ouverture méthodologique et en accord avec les recommandations européennes, la pédagogie de projet devrait trouver mieux sa place dans une Grèce pleinement intégrée dans l'Europe.

A N N E X E

1. Matériel
2. Fiches pédagogiques
3. Produit fini

A N N E X E 1

Matériel

(doc. 1-24)

DEVOIR DE LANGUE

A ' ΓΥMΝΑΣΙΟΥ (1er trimestre)

1. Complétez les dialogues.

Sp

A la maison les enfants regardent les cartes postales:

Sylvie:?

Corinne: C' est l' Opéra de Paris.

Sylvie:?

Corinne: Paris est en France.

Sylvie:?

Corinne: C'est Philippe, mon copain.

Sylvie: Il est grand ton copain !

Le téléphone sonne:

Corinne: Allô?

Sylvie: Bonjour! C'est toi Corinne?

Corinne: Oui.?

Sylvie: C'est moi, Sylvie.

Corinne: Ah! C'est toi? Bonjour!?

Sylvie: Je suis à la maison avec Olivier.

2. Tu aimes les voyages. Ferme les yeux...tu rêves...où es-tu?

Choisis 5 pays ou villes : France, Rome, Canada, Japon,
Athènes, Québec, Sénégal, Dakar

Sp

Je suis..... je suis

Je suis je suis

je suis

3. Faites une phrase correcte.

Sp

Opéra, Paris, l', c'est, de

sommes, de, gare, nous, au, buffet, la

France, est, en, Paris

je, à, la, suis, maison

la, c'est, de, rue, Rivoli

4. Faites les correspondances

Sp

vous • • sont

elles ' • es

tu ' • êtes

il ' • suis

je , • est

5. Mettez les articles définis et indéfinis

Sp

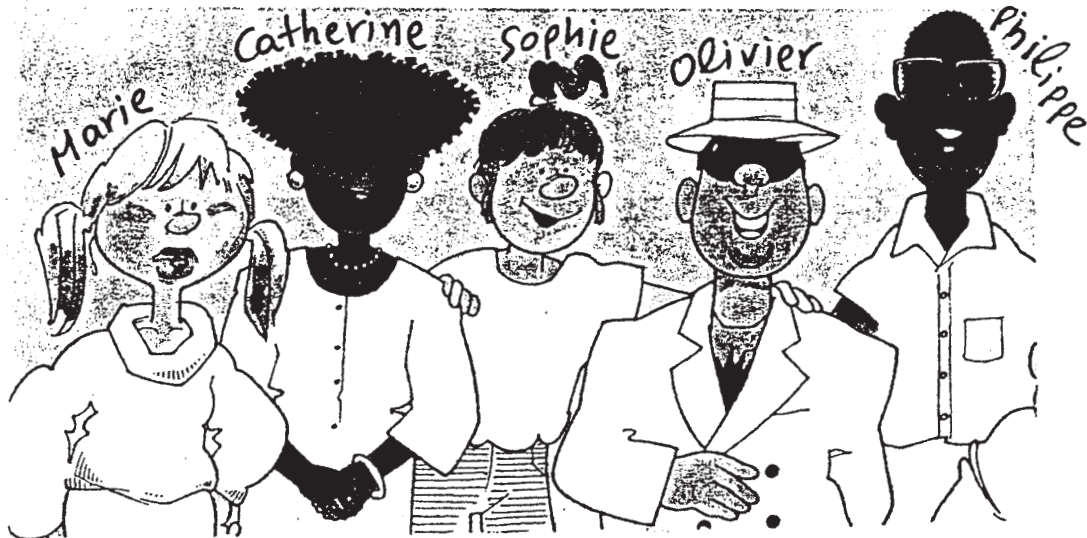
C'estrue. C'estrue de Rivoli.

C'estpont. C'est d'Alamana.

C'est Opéra de Paris.

6. Où sont-ils ? Faites-les parler.

Sp



Marie: Moi, je suis.....

Catherine: Moi, je suis.....

Sophie: Moi, je suis.....

Olivier: Moi, je suis.....

Philippe: Moi, je suis.....

7. C'est combien ? Ecrivez en lettres.

Sp

1+1=.....

4+4=.....

2+3=.....

5+5=.....

4+3=.....

8. Faites les correspondances:

Sp

nous , , regardez

tu , , parlent

elles , , regardes

vous , , parle

je , , habitons

COMPREHENSION ORALEA ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (1^{er} trimestre)ECOUTEZ ET REPONDEZ:

Sp

1. Qui parle?

Frederica ☐Catherine ☐Nicolas ☐

2. Catherine est

3. Nicolas parle

italien et anglais ☐grec et français ☐

4. Nicolas habite

5. Frederica est

italienne ☐grecque ☐française ☐C'EST VRAI OU FAUX ?

Sp

1. Frederica parle italien et français

2. Nicolas et Frederica sont à Paris

3. Nicolas et Frederica sont à la maison.

4. Le rendez-vous est à la maison

5. Catherine est à la gare.

VRAI	FAUX

(Transcription)

Bonjour, je m'appelle Catherine. Je suis française. Je parle français et anglais. J'habite à Paris, en France.
Mon copain s'appelle Nicolas. Il est grec. Nicolas parle grec et français. Il habite à Patras, en Grèce.
Ma copine s'appelle Frederica. Elle est Italienne. Frederica parle italien et français. Elle habite à Rome, en Italie.
Nicolas et Frederica sont à Paris. Ils sont à la gare de Lyon.
Moi, je suis à la maison. On se donne rendez - vous. Le rendez - vous est à la gare!

Magazine "ALLONS"

COMPREHENSION ECRITEA ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (1er trimestre)LISEZ LE TEXTE:

4p

Marie est à la maison. Tom est à la gare, avec son copain Pierre. Ils sont au buffet de la gare. Tom téléphone à Marie. Ils se donnent rendez-vous. Le rendez - vous est à la maison de Marie.

REPONDEZ AUX QUESTIONS:

1. Où est Marie?

.....

2. Où sont - ils Tom et Pierre?

.....

3. Qui téléphone à Marie?

.....

4. Où est le rendez-vous?

.....

LISEZ LE TEXTE:

6p

Corinne habite à Lausanne. Lausanne est en Suisse. Le copain de Corinne c'est Olivier. Olivier habite à Québec. Québec est au Canada. Au Canada et en Suisse on parle français. Filianna est italienne. Elle habite à Rome. Rome est en Italie. En Italie on parle italien. La copine de Filianna s'appelle Hélène . Hélène habite à Athènes. Athènes est en Grèce. En Grèce on parle grec.

REPONDEZ SI C'EST VRAI ou FAUX:

1. Corinne habite au Canada.
2. A Québec on parle français.
3. Filianna est française.
4. Olivier habite en Suisse.
5. A Rome on parle français.
6. Hélène est la copine de Filianna.

VRAI	FAUX

DEVOIR DE LANGUE**A' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ** (2ème trimestre)

1) Mettez les verbes à la personne convenable 5p.

Mon copain Paul habite rue Stadiou. Il (être).....
très gentil. Il (avoir)..... un grand chien.
Mes amis Marie et Sophie (habiter)..... rue
de Rivoli. Ils (être)..... français. Ils (avoir)
..... une belle maison.

2) Choisissez les adjectifs possessifs convenables 3p.

Irène a deux chats. Elle aime beaucoup (son, tes, ses) chats.
Luc, le frère d'Irène a un chien. Comment s'appelle
.....(ton, son, ses) chien? Max, Puf ou Toto ?
Moi, j'ai un lapin et une souris.....(son, ma, mon)
lapin est beau et (ma, sa, tes) souris est adorable.
Et toi, tu as des animaux? Comment s'appellent.....
(tes, mon, ses) animaux? et (son, tes, ton) frère?

3) Reconstituez le dialogue en mettant les phrases dans l'ordre
..... 5p.

" Corinne et Olivier sont dans la rue..."

- a- Ça va bien, merci.
- b- Bonjour Corinne.
- c- C'est ma voisine.
- d- Salut Olivier, ça va?
- e- Regarde Olivier, la fille là-bas, qui est-ce?
- f- Oh! ma mère m'appelle... au revoir Olivier!..
- g- Non, sa famille est à Rome.
- h- Elle est bien! elle est française?
- i- Non, elle est Italienne.
- j- Sa famille est en France?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

4. Mettez au féminin les phrases suivantes

5p.

Monsieur Dubois est *grand* et *beau*.

Madame Dubois est

François est *petit, sympathique* et très *gentil*.

Françoise est

5. Complétez par les mots qui manquent

LA FAMILLE PLATINI

5p.

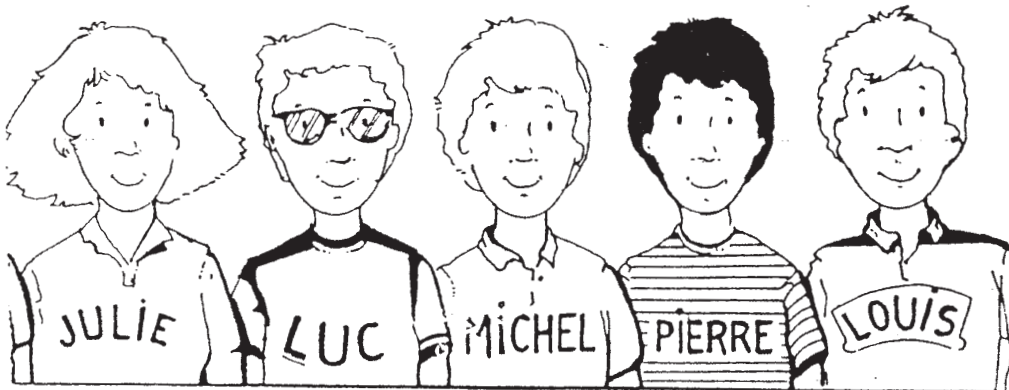
Michel Platini est marié à Christèle. Ils ont deux Ils s'appellent Laurent et Marine. Laurent est le de Marine. Marine est la de Laurent.

Michel est le de Christèle.

Christèle est la de Michel.

6. Où sont-ils? Faites-les parler.

5p.



JULIE: Moi, je suis.....

LUC: Moi, je suis.....

MICHEL: Moi, je suis.....

PIERRE: Moi, je suis.....

LOUIS: Moi, je suis.....

7. Choisissez : *de, du, de la* (mettez une croix +)

2p.

	de	du	de la	
C'est la fille				voisin.
C'est la maison				mon copain.
Le chien				fille est gentil.
Le chat				Philippe est triste.

8. Complétez par les mots qui manquent

8p.

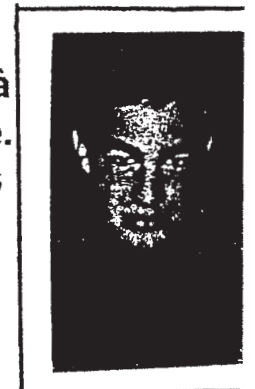
MONSIEUR TRISTE

Monsieur Triste n' est content. Sa femme est Sénégal. Son fils Philippeau Canada avec son Alain. Sa fille Nicole en Suisse avec un Son chien n' est à sa maison. Il à la maison de la voisine avec sa chienne. Alors, qui est avec lui?



MARIO PANZARINO

Bonjour. Je m' appellePANZARINO. J' habite à en Italie. Je suis et sympathique. J'ai cheveux courts et noirs. aime les animaux. J'..... un chien et un Ma mère s' appelle et mon père s'appelle Philippe. Je parle italien et français. Je voudrais un correspondant.



9. Répondez négativement

2p.

- Vous êtes français?

- Non,.....

- Tu habites en France?

- Non,.....

A ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

(2ème trimestre)

Ecoute et mets une croix (+) dans la bonne case.

Sp

1. Qui parle?	Madona	<input type="radio"/>
	Ramona	<input type="radio"/>
	Léonora	<input type="radio"/>
2. Ramona habite	en Suisse	<input type="radio"/>
	en Suède	<input type="radio"/>
	au Sénégal	<input type="radio"/>
3. La fille est	blonde	<input type="radio"/>
	rousse	<input type="radio"/>
	brune	<input type="radio"/>
4. Elle a les yeux	bleus	<input type="radio"/>
	verts	<input type="radio"/>
	marron	<input type="radio"/>
5. Boggo est	son frère	<input type="radio"/>
	son hamster	<input type="radio"/>
	son cheval	<input type="radio"/>

C'est VRAI ou FAUX? Mets une croix (+) dans la bonne case.

Sp

	VRAI	FAUX
1. Ramona n'a pas de frère.		
2. Sébastien est le copain de Ramona.		
3. Ramona a un hamster.		
4. Ramona aime les chevaux.		
5. Boggo n'est pas très mignon.		

(Transcription)

Cher ALLONS-Y!

Je m'appelle Ramona et j'ai treize ans. J'habite à Hyllinge, en Suède. J'ai les cheveux blonds et les yeux marron. J'adore les chevaux. Je fais de l'équitation. J'ai un frère. Il s'appelle Sébastien et il a dix ans. Nous nous disputons souvent, mais j'adore mon frère quand même. J'ai un hamster. Il s'appelle Boggo et il est très mignon.

À bientôt!

Ramona



Magazine "ALLONS"

A ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

(2ème trimestre)

Bonjour,
 Je m'appelle Thomas Tarpgaard-Jensen.
 J'habite au Danemark, au sud de
 Copenhague.
 Mon anniversaire est le 23 mai. J'ai quinze
 ans. Je suis du signe des Gémeaux. Je
 mesure 1,67 mètre et je pèse 55 kilos. Je
 porte des lunettes, j'ai les yeux bleus et les
 cheveux roux.
 J'ai un frère, Martin et une sœur, Helle.
 J'aime la musique rock, Madonna, le skate-
 board, le sport et les motos. Je n'aime pas
 le lundi, les films d'horreur et la guerre.
 Salut!

Thomas

Cher BONJOUR,

Je m'appelle Christine Corké. J'habite
 à Hamilton, au Canada. J'ai seize ans. J'ai
 les cheveux bruns et j'ai les yeux verts.
 Je suis grande et mince.

J'ai deux sœurs, Sabrina et Kathy, et un
 frère, Kenny. J'habite avec mes parents.

Mon émission de télévision préférée, c'est
 le «Cosby Show».

Au revoir!

Christine

Cher BONJOUR,

Je m'appelle Sophie. J'ai treize ans et j'habite
 à Anvers en Belgique. J'aime les animaux, la
 lecture, la musique pop et le sport. Je voudrais
 correspondre en français avec des garçons ou
 des filles.

Sophie de Vriendt
 Antwerpsesteenweg 118
 2091 Hoevenen
 Belgique

Magazine "ALLONS"

Mettez une croix (+) dans la bonne case.

Sp

1. Thomas habite	en Belgique	<input type="radio"/>
	au Canada	<input type="radio"/>
	au Danemark	<input type="radio"/>
2. Martin est	le frère de Thomas	<input type="radio"/>
	le cousin de Thomas	<input type="radio"/>
	le copain de Thomas	<input type="radio"/>
3. Christine est	rousse	<input type="radio"/>
	blonde	<input type="radio"/>
	brune	<input type="radio"/>
4. Christine a	une soeur	<input type="radio"/>
	deux soeurs	<input type="radio"/>
	trois soeurs	<input type="radio"/>
5. Qui habite avec ses parents ?	Thomas	<input type="radio"/>
	Christine	<input type="radio"/>
	Sophie	<input type="radio"/>

C'est VRAI ou FAUX? Mettez une croix (+) dans la bonne case. 5p

	VRAI	FAUX
1. Thomas aime le lundi.		
2. Christine n'est pas petite.		
3. Sophie n'aime pas les animaux.		
4. Hamilton est au Canada.		
5. Thomas a les yeux verts.		

DEVOIR DE LANGUE**Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ** (1er trimestre)**1. Complétez par les adjectifs démonstratifs et interrogatifs****5p**

a)chapeau mets-tu? Je mets chapeau rouge.
 b)jupe préfères-tu? Je préfère..... belle jupe.
 c)pantalons achètent-ils?

2. Faites les correspondances**5p**

Corrine mange / boit:	des	•	•	viande
	de la	•	•	fruits
	du	•	•	pain
	de l'	•	•	coca
			•	eau

3. Mettez les adjectifs au féminin**5p**

a) Le manteau est trop long. La jupe est trop
 b) C'est un bon gâteau. C'est une recette.
 c) Cher monsieur, vous êtes superbe! madame, vous êtes superbe!
 d) Il a un pantalon bleu. Elle a une jupe
 e) J'ai un chien formidable. J'ai une chienne

4. Complétez par les adjectifs possessifs convenables

Sp

- a) Pourquoi est-ce que tu mets (sa, ton, ta) robe rouge?
 b) Ils attendent (leurs, leur, son) amie Corinne.
 c) Nous essayons (nos, notre, vos) vêtements.
 d) Vous me donnez (vos, notre, votre) adresse s'il vous plaît?
 e) Elle téléphone à (mes, ses, notre)copains.

5. Qu'est-ce qu'il porte? Ecrivez 5 vêtements

Sp



1.
 2.
 3.
 4.
 5.

6. Mettez les verbes à la forme convenable

Sp

- Quel âge (avoir)..... ton ami Olivier?
 - Treize ans. Lundi, c' (être)..... son anniversaire.
 - Est-ce que tu (aller)..... lui acheter quelque chose?
 - Oui, un beau livre.C'est une bonne idée?
 - Peut-être il (préférer) un stylo.
 - D'accord. Je lui (acheter) un stylo.

7. Complétez par les mots qui manquent

Sp

Bonjour!

Je m'appelle André. J'..... dix ans. Je joue au,
au tennis et au cricket. habite en Angleterre. J'ai
..... soeur. Elle s'appelle Fabienne. père
s'appelle Jean et ma mère s' appelle Marie. J'ai un ordinateur.
J'aime les jeux d' ordinateurs.

8. Choisissez les prépositions convenables

Sp

- a) Je suis né (le, en, à)..... 1986.
- b) (à, au, en) hiver on porte un manteau.
- c) Ma fête est (le, en, de) février.
- d) (en, au, le) printemps, j'aime mettre mon jean.
- e) Mon anniversaire est (en, le, au) 12 septembre.

B' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (1er trimestre)

I. Choisissez la bonne réponse.

3p

1. Alexis parle anglais ☐
- français ☐
- japonais ☐
2. Alexis est journaliste ☐
- humoriste ☐
- écologiste ☐
3. Rita est Anna sont collégiennes ☐
- lycéennes ☐
- norvégiennes ☐

II. Choisissez VRAI ou FAUX

4p

1. Alexis est grec.
2. Rita et Anna habitent à Paris.
3. Rita et Anna ne parlent pas espagnol.
4. Rita et Anna sont françaises.

VRAI	FAUX

III. Ecoutez et écrivez trois mois de l'année.

3p

1.
2.
3.

COMPREHENSION ORALE

(Transcription)

TEXTE 1.

- Vous vous appelez comment?
- Alexis
- Comment?
- Alexis : a,l,e,x,i,s
- Vous êtes d'où?
- D'Athènes.
- Vous n'êtes pas français?
- Non, je suis grec.
- Mais, vous parlez bien français!
- Oui, pas mal...
- Et vous parlez d'autres langues?
- Oui. Allemand et russe.
- Et qu'est-ce que vous faites?
- Je suis journaliste.

TEXTE 2

- Comment vous vous appelez?
- Moi, je m'appelle Rita et elle Anna.
- Vous Rita, et vous Anna?
- C'est ça.
- Qu'est-ce que vous faites?
- On est lycéennes.
- Mais vous êtes de Paris?
- Non, nous habitons à Paris.
- Vous n'êtes pas françaises?
- On est de Bordeaux! Pas de Paris.
- Vous parlez espagnol?
- Espagnol? Non.

TEXTE 3

Le soir de septembre, je vais rêver...
 Mais c'est bientôt décembre....
 Rêver d' août et de juillet!

Méthode: En avant la musique 1

B' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (1er trimestre)Lisez le texte suivant :

HENRI LECONTE

Tu connais Henri Leconte? C'est un champion de tennis. Il joue dans beaucoup de pays. Henri Leconte est né le 4 juillet 1963 dans le nord de la France. Il commence le tennis à cinq ans. Tous les dimanches, il joue avec ses parents. Maintenant, Henri Leconte est le sixième joueur au monde. Il adore le tennis. Henri est marié. Il a deux enfants : une fille et un garçon. Sa femme s'appelle Brigitte. Ses enfants s'appellent Elodie et Maxime. Henri Leconte habite en Suisse. Mais il a un appartement à Paris et une maison dans le sud de la France. Henri adore les voitures. Il a trois voitures: une Mercedes, une Renault 25 et une jeep.

Magazine ALLONS

I.) Choisissez la bonne réponse

29

1. Quel âge a Henri Leconte? a) Il a trente-six ans ☐
b) Il a vingt-six ans ☐
c) Il a trente-cinq ans ☐
2. Comment s'appelle sa fille? a) Elle s'appelle Brigitte ☐
b) Elle s'appelle Mercedes ☐
c) Elle s'appelle Elodie ☐

II.) Choisissez VRAI ou Faux

4p

1. Henri n'aime pas les voitures.
2. Henri habite à Paris.
3. Henri joue au tennis depuis cinq ans.
4. Henri joue au tennis seulement en France.

VRAI	FAUX

III.) Trouvez le synonyme

1p

- Il adore a) Il aime ☒
- b) Il aime beaucoup ☐
- c) Il n'aime pas ☐

IV.) Quel est le bon numéro?

1p

- Il est le sixième joueur a) 16 ☐
- b) 6 ☐
- c) 9 ☐

V.) Répondez aux questions

2p

1. Quel jour joue-t-il avec ses parents?
-

2. Où est-il né?
-

1. Complétez par les mots qui manquent: 5.p

L' AMITIÉ

Est-ce que tu as beaucoup d' amis?

Sylvie: Oui, j'ai beaucoup amis. Pour moi, lesc' est très important. faisons beaucoup de choses Nous allons au cinéma, nous du sport, nous discutons, nous faisons nos devoirs.

2. Complétez par l' adjectif convenable (attention à l' accord): 5p.
(beau, cher, marron, amusant, court)

..... Marc,

Hier, j'ai rencontré une fille dans la rue, qui s'appelle Sylvie. Elle est très, elle a les cheveux et les yeux Je vais te la présenter. Je pense que tu vas l' aimer!

A bientôt
Jean

3. Mettez les verbes aux temps convenables: 10p.

- Qu' est-ce que tu (faire) hier soir Philippe?

- Je (aller)..... à la fête de la musique. Je (rencontrer) Corinne et Sylvie. Nous (partir)à minuit.

- Et Olivier?

- Olivier (avoir).....un accident et (ne pas pouvoir) venir.

- Demain, nous (organiser)..... une fête à l' école. Nos amis italiens (passer).....nous voir. Nous (chanter)..... tous ensemble.
Vous (vouloir)..... venir?

4. Complétez par le mot convenable:

5p.

Dans son sac Mr. Ledoux avait (des, les, de)..... papiers et (de l', d', cet) argent.

Asterix est né (le, en, au) 1959.

Ce n' est pas (de l', d', un)exercice difficile.

Tu connais (cet, ce, cette)fille? C'est ma voisine.

5. Complétez par des pronoms personnels:

5p.

- Tu connais Paul? Oui, je connais.
- Il aime la musique classique? Non, il ne aime pas.
- Et les animaux?
- Oui, il adore. Il a un chien et deux chats.
- Il amène son chien toujours quand il vient chez toi?
- Oui, il amène toujours.
- Et ses chats?
- Non, les chats, il laisse à la maison.

6. Trouvez la question:

5p.

a).

Elle porte une mini-jupe.

b).....

Si, il aime les crêpes.

c).

Nous voulons aller au cinéma.

d).

Je suis rentré Dimanche.

e).

Parce qu'il fait froid.

7. Mettez en ordre:

5p.

a) prendre, aller, pour, cinéma, au, il faut, métro, le

.....

b) commence, été, le, l', 21, juin

.....

c) aime, les, j', mais, pantalons, robes, préfère, je, les

.....

d) aller, école, pour, l', prendre, il faut, rue, droite, la , à, première

.....

e) a, cheveux, Sophie, des, blonds

.....

I. Choisissez la bonne réponse

4p.

1. La maison d' Hector est grande ☐
- nouvelle ☐
- belle ☐

2. La maison de Christabelle est petite ☐
- jolie ☐
- vieille ☐

3. La voiture d' Hector est jaune ☐
- grosse ☐
- pratique ☐

4. La voiture de Christabelle est vieille ☐
- grosse ☐
- petite ☐

II. Choisissez VRAI ou FAUX

6p.

Christabelle n' a pas de chats

Christabelle n' est pas belle

Christabelle aime les sports

Hector est américain

Hector est très connu

Hector et Christabelle n' ont pas de voiture

VRAI FAUX

Monsieur Hector est architecte. Il est jeune. Il a 35 ans. Il est grand, brun et très sportif. Il est riche et célèbre: il a une belle maison et une grosse voiture américaine. Il aime beaucoup le luxe.

Christabelle Dajani est actrice de cinéma. Elle est jeune, (quel âge a-t-elle? Chut! C'est un secret), petite, très brune, sportive et très, très, très jolie. Elle est aussi très sympa. Elle habite une vieille maison. Elle a une petite voiture, une bicyclette et beaucoup de chats.

Méthode: En avant la musique 1

B' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (3 ème trimestre)

Lisez le texte suivant:

ASTERIX

Asterix a 41 ans. Le petit Gaulois est né en 1959. Ses créateurs: René Goscinny, qui écrivait les histoires et Albert Uderzo qui faisait les dessins. Cette célèbre bande dessinée a été inspirée par l'histoire de France. Asterix est la BD la plus lue dans le monde entier. Elle a été traduite dans 85 langues.

**ASTERIX AU CINEMA****"Asterix et Obélix contre César"**

Asterix est de retour le 3 février , en France. Mais cette fois-ci la BD devient presque réalité. Avec dans le rôle d' Obélix, Gérard Depardieu. En acceptant de jouer le rôle du gros gaulois , un peu naïf, le célèbre acteur français se fait une nouvelle jeunesse. Quand G.Depardieu était enfant, "Asterix" a été sa BD préférée.

Pour recréer l' univers d' Asterix, il a fallu 6 mois de travail, dans le plus grand studio d'Europe. C' est le film le plus cher dans l' histoire du cinéma.

Journal "GROS PLAN"

I. Choisissez la bonne réponse

2p.

-
1. René Goscinny a été a) directeur ☐
- b) chanteur ☐
- c) écrivain ☐
2. Gerard Depardieu est a) acteur ☐
- b) musicien ☐
- c) dessinateur ☐

II. Trouvez le synonyme

1p.

Il est célèbre

a) fort

☐

b) connu

☐

c) dynamique

☐

III. Choisissez vrai ou faux

5p.

1. Pour tourner le film, cela a coûté beaucoup d' argent
2. La BD Asterix n' est pas très connue dans le monde
3. Obélix est maigre et méchant
4. On lit Asterix dans beaucoup de langues
5. Le film a été tourné dans un petit studio

VRAI	FAUX

IV. Répondez aux questions

2p.

1. Comment s' appelle l' acteur qui joue Obélix?

.....

2. Quelle a été la BD préférée de Gerard Depardieu, quand il était petit?

.....



Evaluation DELF Unité A1L'ORAL

EPREUVE ORALE TYPE 1			EPREUVE ORALE TYPE 2		
<i>Prise de parole et entretien informel.</i>			<i>Jeu de rôles</i>		
Capacité à communiquer		9 pts	Capacité à communiquer		9 pts
Sujet de la discussion bien délimité et immédiatement compréhensible	3		Adaptation à la situation proposée	3	
Clarté et précision du contenu (capacité à présenter, à décrire...)	3		Adéquation des actes de parole	3	
Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (apporter des précisions)	3		Capacité à réagir aux sollicitations de l'interlocuteur	3	
Compétence linguistique		9 pts	Compétence linguistique		9 pts
Compétence phonétique et prosodique	3		Compétence phonétique et prosodique	3	
Compétence morphosyntaxique	3		Compétence morphosyntaxique	3	
Compétence lexicale	3		Compétence lexicale	3	
Originalité de l'expression		2 pts	Originalité de l'expression		2 pts
TOTAL / 20 :			TOTAL / 20 :		

QUESTIONNAIRE FERMÉ portant sur « l'intérêt pour le cours »**(1^{ère} année)**1. Pendant le 2^{ème} trimestre le cours de français m'a plu

ENORMEMENT	BEAUCOUP	UN PEU	PAS DU TOUT
------------	----------	--------	-------------

2. Pendant le 1^{er} trimestre, chez moi j'ai consacré du temps au français

ENORMEMENT	BEAUCOUP	UN PEU	PAS DU TOUT
------------	----------	--------	-------------

3. Pendant le 2^{ème} trimestre, chez moi j'ai consacré du temps au français

ENORMEMENT	BEAUCOUP	UN PEU	PAS DU TOUT
------------	----------	--------	-------------

4. Pendant le 1^{er} trimestre, le cours de français a été:

- ☐ le cours qui me plaisait le plus
- ☐ parmi mes cours préférés
- ☐ parmi les cours qui ne me plaisaient pas du tout
- ☐ le cours qui me plaisait le moins

4. Pendant le 2^{ème} trimestre, le cours de français a été:

- ☐ le cours qui me plaisait le plus
- ☐ parmi mes cours préférés
- ☐ parmi les cours qui ne me plaisaient pas du tout
- ☐ le cours qui me plaisait le moins

ΚΛΕΙΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**« Intérêt pour le cours »**(1^{ος} χρόνος)1. Κατά τη διάρκεια του 2^{ου} τριμήνου μου άρεσε το μάθημα των γαλλικών

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
-----------	------	------	---------

2. Στο 1^ο τρίμηνο ασχολήθηκα στο σπίτι με το μάθημα των γαλλικών

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
-----------	------	------	---------

3. Στο 2^ο τρίμηνο ασχολήθηκα στο σπίτι με το μάθημα των γαλλικών

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
-----------	------	------	---------

4. Στο 1^ο τρίμηνο το μάθημα των γαλλικών

- ☐ ήταν το μάθημα που μου άρεσε περισσότερο
- ☐ ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που μου άρεσαν
- ☐ ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που δεν μου άρεσαν
- ☐ ήταν το μάθημα που μου άρεσε λιγότερο

5. Στο 2^ο τρίμηνο το μάθημα των γαλλικών

- ☐ ήταν το μάθημα που μου άρεσε περισσότερο
- ☐ ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που μου άρεσαν
- ☐ ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που δεν μου άρεσαν
- ☐ ήταν το μάθημα που μου άρεσε λιγότερο

QUESTIONNAIRE OUVERT**portant sur les « savoir-être »***(1^{ère} année)*

1. Le travail en PROJET m'a plu parce que

.....

.....

.....

2. Le travail en PROJET ne m'a pas plu parce que

.....

.....

.....

3. J'ai osé

.....

.....

4. Il a été difficile de

.....

.....

5. J'ai fait un effort pour

.....

.....

6. Pour la première fois

.....

.....

7. J'ai appris à faire

.....

.....

8. Je me suis amélioré(e)

.....

.....

9. Le travail en groupe c'est

.....

.....

10. Dans mon groupe on a pu

.....

.....

11. Dans mon groupe on n'a pas pu

.....

.....

12. Si c'était à refaire le même PROJET, je

.....

.....

13. Si j'exprimais un souhait, ce serait

.....

.....

ΑΝΟΙΚΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ*(1^{ος} χρόνος)*

1. Το PROJET μου άρεσε γιατί

.....

.....

2. Το PROJET δεν μου άρεσε γιατί

.....

.....

3. Τόλμησα να

.....

.....

4. Ήταν δύσκολο να

.....

.....

5. Έκανα προσπάθεια για να

.....

.....

6. Για πρώτη φορά

.....

.....

7. Έμαθα να κάνω

.....

.....

8. Βελτιώθηκα σε

.....

.....

9. Η δουλειά σε ομάδες είναι

.....

.....

10. Στην ομάδα μου μπορέσαμε να

.....

.....

11. Στην ομάδα μου δεν μπορέσαμε να

.....

.....

12. Αν ξανακάναμε το ίδιο PROJET θα

.....

.....

13. Αν έκανα μια ευχή, θα ήταν να

.....

.....

QUESTIONNAIRE FERME portant sur « L'INTERET POUR LE COURS » (2^{ème} année)

Degré d'accordement : 1=énormément, 2=beaucoup, 3=assez, 4=un peu, 5= pas du tout.

	1 ^{ER} TRIMESTRE	2 ^{EME} TRIMESTRE	3 ^{EME} TRIMESTRE
1. Le cours de français m'a plu	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
2. Le temps passait vite durant le cours de français.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
3. Si j'avais pu quitter le cours de français, je l'aurais fait.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
4. J'ai discuté avec mon professeur de français après le cours.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
5. J'ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

doc. 16 (a)

6. Chez moi, j'ai consacré du temps au français :

- a) pour avoir une bonne note

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- b) parce que l'enseignant l'exigeait

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- c) parce que j'aimais le français

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- d) pour obtenir un produit fini réussi

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

7. Le cours de français par rapport aux autres cours à l'école était :

- a) le cours qui me plaisait le plus

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- b) parmi mes cours préférés

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- c) parmi les cours qui ne me plaisaient pas du tout

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5
- d) le cours qui me plaisait le moins

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

8. Je préfère le cours habituel sans activités périphériques

1

2

3

4

5

A. Κωδικός:

B. φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Γ. Βαθμός στα Γαλλικά: **Πρώτο τρίμηνο** **Δεύτερο τρίμηνο** **Τρίτο τρίμηνο**

Πρώτο τρίμηνο	Δεύτερο τρίμηνο	Τρίτο τρίμηνο
---------------	-----------------	---------------

Βαθμός συμφωνίας: 1 = πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Μέτρια, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου

1. Το μάθημα των Γαλλικών μου άρεσε
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
2. Η ώρα του μαθήματος των Γαλλικών πέρανε γρήγορα
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
3. Αν μπορούσα να φύγω από το μάθημα των Γαλλικών χωρίς απουσία θα το έκανα
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
4. Συζητούσα με την καθηγήριά μου μετά το μάθημα
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
5. Συζητούσα με τους συμμαθητές μου μετά το μάθημα για θέματα σχετικά με το μάθημα
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
6. Στο σπίτι ασχολήθηκα με το μάθημα των Γαλλικών :
 α. Για να πάρω καλό βαθμό
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
 β. Διότι το απαιτούσε ο διδάσκων
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
 γ. Διότι μου άρεσαν τα Γαλλικά
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
 δ. Για να έχει καλό αποτέλεσμα το PROJET
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

Το μάθημα των Γαλλικών σε σχέση προς τα άλλα μαθήματα

1. Στο 1ο τρίμηνο το μάθημα των Γαλλικών :

- α. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε περισσότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- β. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που μου άρεσαν..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- γ. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που δεν μου άρεσαν... ☐₁ ☒₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅ ☐
- δ. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε λιγότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐

2. Στο 2ο τρίμηνο το μάθημα των Γαλλικών :

- α. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε περισσότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- β. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που μου άρεσαν..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- γ. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που δεν μου άρεσαν... ☐₁ ☒₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅ ☐
- δ. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε λιγότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐

3. Στο 3ο τρίμηνο το μάθημα των Γαλλικών :

- α. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε περισσότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- β. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που μου άρεσαν..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐
- γ. Ήταν ανάμεσα στα μαθήματα που δεν μου άρεσαν... ☐₁ ☒₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅ ☐
- δ. Ήταν το μάθημα που μου άρεσε λιγότερο..... ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐

4. Προτιμώ το κανονικό μάθημα χωρίς επιπλέον

- δραστηριότητες ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☒₅ ☐

QUESTIONNAIRE FERME portant sur les « SAVOIR-ETRE »^① (2^{ème} année)

Degré d'accord : 1=énormément, 2=beaucoup, 3=assez, 4=un peu, 5= pas du tout.

1. INTERET POUR LA LANGUE

Je désire :

- a) faire plus de français à l'école ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- b) apprendre bien la langue française ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- c) aller en France et pouvoir parler français ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- d) être capable de lire des livres et des revues français ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- e) obtenir des diplômes en français ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- f) devenir professeur de français ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

2. PLAISIR EPROUVE POUR LE COURS

Le cours de français a été :

- a) agréable ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- b) amusant ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- c) intéressant ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- d) créatif ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- e) différent de l'ordinaire ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- f) riche en activités ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- g) difficile ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- h) passionnant ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- i) fatigant ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- j) efficace / satisfaisant ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

①

Nous avons traduit en français les questions qui ont fait partie de l'analyse.

3. AUTOESTIMATION DE LA COMPETENCE LANGAGIERE

Je me suis amélioré :

a) en expression orale

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

b) en expression écrite

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

c) en compréhension orale

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

d) en compréhension écrite

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

e) en grammaire

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

f) en vocabulaire

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

g) en dictée

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

4. COLLABORATION

En travaillant ainsi en classe:

a) j'ai appris à collaborer

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

b) j'ai essayé de ne pas m'énerver

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

c) nous avons tous travaillé

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

d) nous avons eu une bonne collaboration

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

e) chacun faisait ce qu'il pouvait

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

f) nous nous sommes mieux connus entre nous

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

g) l'un a aidé l'autre

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

h) nous avons échangé nos avis

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

i) nous avons travaillé malgré nos désaccords

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

j) nous avons surmonté des problèmes personnels

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

5. RESPONSABILITE

En travaillant ainsi en classe :

- a) j'ai fait des efforts pour que le travail ait un bon résultat ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- b) j'ai appris à faire un travail responsable ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- c) j'ai appris à être ponctuel dans mes obligations ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- d) j'ai appris à essayer de « me débrouiller » ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

6. CONFIANCE EN SOI

En travaillant ainsi en classe :

- a) j'ai appris à faire confiance en moi-même ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- b) j'ai appris à faire confiance aux autres ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- c) j'ai amélioré mon caractère ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- d) j'ai fait quelque chose dont j'avais envie ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- e) j'ai fait quelque chose d'important pour moi ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- f) j'ai dit mon opinion ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- g) j'ai réussi beaucoup de choses ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- h) j'ai pris des initiatives ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅
- i) j'ai amélioré mon comportement envers les autres ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

7. CREATIVITE

En travaillant ainsi :

a) j'ai réussi à m'exprimer librement

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

b) je me suis senti(e) libre pendant le cours

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

c) j'ai développé mon imagination

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

d) j'ai improvisé

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

e) j'ai travaillé comme un journaliste

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

f) j'ai eu des idées originales

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

g) j'ai produit un résultat original

☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

doc. 17 en grec (a)

Βαθμός συμφωνίας: 1 = πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Μέτρια, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου

I. Ενδιαφέρον

Επιθυμώ:

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου	Μη γράφεις εδώ
α. Να ξανακάνω Projet και του χρόνου στα Γαλλικά.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. Να κάνω Projet και σε άλλα μαθήματα	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. Να κάνω Projet σε όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. Να κάνω περισσότερες ώρες Γαλλικά στο σχολείο ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. Να μάθω καλά τη Γαλλική γλώσσα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ζ. Να πάω στη Γαλλία και να μπορώ να μιλήσω Γαλλικά.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. Να μπορώ να διαβάζω γαλλικά περιοδικά και βιβλία...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. Να μπορώ να πάρω διπλώματα στα Γαλλικά.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ι. Να μπορώ να γίνω καθηγητής/τρια Γαλλικών.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>

II. Ευχαρίστηση

Το μάθημα ήταν:

α. ευχάριστο.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. διασκεδαστικό.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. ενδιαφέρον	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. δημιουργικό	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. διαφορετικό από το συνηθισμένο	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ζ. πλούσιο σε δραστηριότητες	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. δύσκολο	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. συναρπαστικό	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ι. κουραστικό	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
κ. αποτελεσματικό/ ικανοποιητικό	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
λ. κάτι άλλο, π.χ.						<input type="checkbox"/>

III. Βελτίωση:

Βελτιώθηκα στο:

α. να μιλάω Γαλλικά.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. να γράφω Γαλλικά	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. να ακούω Γαλλικά και να καταλαβαίνω	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. Να διαβάζω Γαλλικά και να καταλαβαίνω.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. στη Γραμματική.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>

④

Τα α., β. και γ. ερωτήματα δεν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση : Ενδιαφέρον για τη γλώσσα. / Les questions a., b. et c. n'ont pas fait partie de l'analyse : Intérêt pour la langue

	<u>πάρ. νομ.</u>	<u>νομ.</u>	<u>μήρε</u>	<u>αίρε</u>	<u>καθόλου</u>	
ζ. στο λεξιλόγιο	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. στην ορθογραφία.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. Κάτι άλλο, τι.....						

IV. Συνεργασία

Δουλεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην τάξη :

α. έμαθα να συνεργάζομαι.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. προσπάθησα να μην εκνευρίζομαι.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. δουλέψαμε όλοι.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input checked="" type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. Είχαμε καλή συνεργασία.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. ο καθένας έκανε ό,τι μπορούσε.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ζ. γνωριστήκαμε μεταξύ μας καλύτερα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. βοηθήσαμε ο ένας τον άλλο.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. Ανταλλάξαμε απόψεις.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ι. δουλέψαμε παρά τις διαφωνίες μας.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
κ. ξεπεράσαμε προσωπικά μας προβλήματα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
λ. κάτι άλλο, τι;.....						<input type="checkbox"/>

V. Υπευθυνότητα

Δουλεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην τάξη :

α. Έκανα προσπάθεια για να έχω ένα καλό αποτέλεσμα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. έμαθα να κάνω υπεύθυνη δουλειά.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. έμαθα να είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. έμαθα να προσπαθώ για να τα καταφέρω.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>

VI. Δημιουργικότητα

Δουλεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην τάξη :

α. κατάφερα να εκφραστώ ελεύθερα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. αισθάνθηκα πιο ελεύθερα στο μάθημα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. ανέπτυξα τη φαντασία μου.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. αυτοσχέδιασα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. δούλεψα ως δημοσιογράφος.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ζ. ανέπτυξα πρωτότυπες ιδέες.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. δημιούργησα ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. Κάτι άλλο, τι ;.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>

VII. Αυτοπεποίθηση

Δουλεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην τάξη :

	μόνα μου	σου	μάτρω	αίμα	μασών	
α. Έμαθα να εμπιστεύομαι τον εαυτό μου.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
β. Έμαθα να εμπιστεύομαι τους άλλους.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
γ. Βελτίωσα πολλά στοιχεία του χαρακτήρα μου.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
δ. Έκανα κάτι που ήθελα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ε. Έκανα κάτι σημαντικό για μένα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ζ. Είπα τη γνώμη μου	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
η. Πέτυχα πολλά πράγματα.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
θ. Πήρα πρωτοβουλίες.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
ι. Βελτίωσα τη συμπεριφορά μου προς τους άλλους.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/>
κ. Άλλο τί						<input type="checkbox"/>

(Avec les enseignantes qui ont participé à la recherche, après la 2^{ème} année de réalisation du projet)

1^{er} axe : L'apprenant

1) *Les élèves ont-ils eu de **l'intérêt** pour le cours de français, dans la « classe projet »? Si oui, comment s'est-il manifesté durant les séances du projet ?*

- Se sont-ils montrés contents, satisfaits du cours ?
- Ont-ils plus participé au cours ? Si oui, de quelle façon ?
- Ont-ils continué à étudier le français en dehors du cours, gardant le contact entre eux ou prenant contact avec le professeur ?

Autres formes d'intérêt...

2) *Les élèves ont-ils collaboré ? Si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée leur **collaboration** ?*

- Ont-ils échangé leurs impressions ?
- Y avait-il une ambiance dans les groupes ou des conflits ?
- Ont-ils tous travaillé, dans les groupes, ou seulement certains ?
- Comment étaient les rapports développés entre eux ?

Autres remarques...

3) *Les élèves ont-ils développé leur **créativité** ? Si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée ?*

- Se sont-ils exprimés librement ?
- Ont-ils exprimé des idées originales ?
- Ont-ils fait des propositions ?

Autres modes de créativité...

4) *Les élèves ont-ils développé leur **responsabilité** ? Si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée ?*

- Ont-ils fait des efforts pour s'améliorer, ou pour améliorer le résultat de leur travail ?
- Étaient-ils ponctuels dans leurs travaux ?

Autres marques de responsabilité...

5) *Avez-vous remarqué une **amélioration des compétences** langagières des élèves ?*

Ont-ils amélioré leur :

- expression orale

- expression écrite
- compréhension orale
- compréhension écrite
- grammaire
- lexique

Autres...

6) *Quels ont été les **effets du projet** sur les élèves ?*

- Comment ont-ils réagi les « bons » élèves, les « moyens », les « faibles »... ?
- Qui en a profité le plus, et dans quel domaine ?
- Avez-vous observé des changements de comportement chez vos élèves ?

Autre remarque...

2^{ème} axe : L'enseignant

7) *Quelles raisons vous ont poussé à **participer à la recherche** ?*

- Envie de travailler autrement, de faire quelque chose de nouveau ?
- Insatisfaction du travail précédent ?

Autres raisons...

8) *Sur quels points avez-vous **changé votre enseignement** dans la classe « avec projet » par rapport à votre enseignement habituel ?*

- Travail en groupe
- Évaluation formative
- Utilisation des supports
- Négociation avec les élèves

Autres points...

9) *Quels ont-été les **obstacles** rencontrés dans l'application de la pédagogie de projet dans le système scolaire grec ?*

- programme
- horaires
- examens
- nombre d'élèves
- mentalité

Autres...

10) *Quels ont-été vos **sentiments** durant et après l'intervention ?*

11) *Souhaiteriez-vous **refaire des projets pédagogiques** dans l'avenir ?*

Tableau 1: Le projet en FLE dans les Autres Pays 1994-1998

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1994 Australie	Disciplinaire fermé	Motivation Compétence communicative Production écrite Intonation, prononciation	Enseignant + apprenants	Étudiants avancés	classe labo	45 heures	Cassettes FDM Magnétophone	- écoute et analyse des émissions radiophoniques - productions : messages publicitaires, lecture théâtralisée, revue de presse travail en groupe (chaque groupe fait sa propre production) apprenants : liberté, initiatives, échange d'idées enseignant : circule, corrige, donne des indications, aide, encouragement, stimule. p.p. négocié	Émissions radiophoniques (présentées en classe)	Estimation (enseignant): Développement de : motivation, intérêt, enthousiasme, plaisir, originalité Objectifs du cours atteints
1996 France	Disciplinaire fermé	Motiver les apprenants Développer l'expression orale, améliorer la communication thématiques : ville, transport, hébergement, repas linguistiques : grammaire, lexique discursifs : oraux et écrits	Enseignant	Étudiants islandais de Sciences économiques et commerciales	classe	4 semaines (24h.)	Guide routard Islande (livre + cassette avec des messages enregistrés) Revue publicitaire sur Montpellier (livre + cassette avec extraits de texte enregistrés)	Analyse des besoins langagiers (à l'issu d'un questionnaire) : - améliorer la communication orale - connaître les réalités socio- culturelles françaises - maîtriser le français standard avant d'aborder le spécifique Démarche proposée en deux unités (phases) : a) se diriger, s'orienter b) demander, donner une information Durant les deux phases, il y a : - Mobilisation / explication : élaboration des supports - Exploitation / vérification : réalisation des activités de type « expliquer le chemin à suivre pour aller à l'Université »... des exercices de type « relevez dans le texte des expressions expliquant le chemin à suivre », « faites des phrases avec aller et se rendre »..., des jeux de rôle de type « réservez une table au restaurant X », « téléphonez aux hôtels pour réserver une chambre »... p.p. dirigé	Non clairement défini : ... ayant trait au thème « organiser un voyage d'affaires » « Le fil conducteur entre les unités sera autre l'organisation d'un voyage d'affaires, le thème du Sud ».	Évaluation orale et écrite (résultats non figurés)

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPÉTENCES	SUJET (choix)	LIEU	DURÉE	MATÉRIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTÉRISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
3 1996 Belgique	Disciplinaire fermé	Compétence communicative Interaction sociale (travail en groupes) dramatisation	apprenants + enseignant	classe	2 heures + 20min (présentation)	Fiche avec des consignes Dictionnaires Articles de presse Magnétoscope	<ul style="list-style-type: none"> - formation des équipes de rédaction, chacun a un rôle : chef d'édition, chef de rubrique... - chaque équipe définit son orientation (son public visé) - choix des sujets et de la forme de traitement (reportage, interview...) par les apprenants - partage des tâches - production des articles - conférence de rédaction et mise en commun - présentation du journal télévisé par chaque équipe / filmé en vidéo travail en groupe apprenants : moitié dirigés, moitié libres enseignant : circule, aide à formuler les idées, corrige. p.p. négocié	Journal télévisé en fonction d'un public visé (jeunes enfants, vieillards...) (présenté en classe)	Expérience réalisée sans bilan
4 1997 Israël	Interdisciplinaire (fle + histoire de l'art) fermé	Non figurés	Enseignant	classe salle des ordinateurs	Non figurée	Internet cédérom word 6 Power point	<ul style="list-style-type: none"> - aborder le thème en hébreu - naviguer sur Internet pour trouver des supports - rédiger des productions pour les dossiers : histoires, comptines, lettres imaginaires aux artistes, biographies, jeu de Trivia, tableaux des peintres scannés dossiers personnalisés enseignant : varie son enseignement en fonction des besoins, circule, aide, soutient, conseille, il est discret, il donne la possibilité aux apprenants de gérer leur apprentissage p.p. négocié	Dossiers sur l'impressionnisme (présentés en classe et exposés dans la salle des ordinateurs) P.F. socialisé	Estimation (enseignant): Développement de : imagination, créativité, intérêt, expression de la personnalité de l'apprenant comme un être social. Acquisition du lexique de la grammaire, des fonctions de base des outils technologiques
Sakharov A.									

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1998 5 Espagne	Interdisciplinaire (français + sciences) français langue des affaires (FOS) ouvert	Travailler la langue comme instrument de communication Compétence linguistique et fonctionnelle : phonétique, syntaxe, lexique, actes de paroles, grammaire (temps) Compétence contextuelle : connaissances culturelles, politiques, historiques Compétence interactive : capacité d'interprétation et d'utilisation du langage Développer l'esprit critique et scientifique, l'interaction parmi les étudiants	enseignants + apprenants	Étudiants (1 ^{ère} année)	classe bibliothèque sorties à Sagunto usines mines syndicats mairie voyage à Carmaux (France)	2 ans	documents authentiques entretiens filmés dictionnaires livres, presse caméras	recherche des supports par les apprenants sur place (sorties, voyage) filmer les gens contactés et les endroits durant les sorties et le voyage travail en classe sur le livret d'activité réalisé à partir de la vidéo et des documents obtenus travail en groupe facilitateurs extérieurs : hommes politiques, syndicalistes, mineurs apprenants et enseignants ont fonctionné comme une seule équipe p.p. autogéré	Vidéo sur deux régions industrielles : Sagunto (Espagne) et Carmaux (France) - (durée 160 min.) + Livret d'activités pour l'étudiant (matériel pédagogique) P.F. socialisé	Estimation (enseignant) : inestimable collaboration, contacts, valorisation des apprenants plus que dans la salle de cours, partage des opinions expérience intéressante, enrichissante langue : outil de communication, oubliant qu'il s'agit d'une matière de cours
1998 6 Pologne Kozłowska M., Zielinska J.	Disciplinaire fermé	Linguistiques (les 4 compétences) Culturels, interculturels Méthodologiques	apprenants	Étudiants formés en FLE niveau Intermédiaire ou avancé	Classe sorties en ville	6 heures (4 séances de 90 min.) + 1 heure d'enregistrement	Manuel : <i>Libre Echanges 2</i> (interviews) Magnétophones Cassettes Entretiens enregistrés (France-Info)	Découverte de l'« interview » après l'analyse des documents : travail sur le fonctionnement, la structure, les formules de l'interview Travail en groupe : élaboration d'un questionnaire adressé à des francophones séjournant à Varsovie (stéréotypes, culture, vie quotidienne, langue, contacts) Chaque groupe cherche son interlocuteur et le lieu de réalisation de l'interview. Il prend des contacts avec des Etablissements francophones : ambassades, instituts... p.p. négocié	Interview (enregistrée) sur le thème : <i>Les francophones qui habitent en Pologne</i> (présentée en classe) Estimation (apprenants) Grand intérêt : de sortir de la classe de prendre des contacts de se documenter sur les pays et les cultures de parler la langue qu'ils apprennent,	

Tableau 2 : Le projet en FLE en Grèce 1994-1998

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1994 Grèce	Disciplinaire Fermé	Objectifs linguistiques : Expression orale Expression écrite Expression graphique Objectifs d'expression : S'adresser à la personne entière / participation corporelle, gestuelle, affective	enseignant	3 ^{ème} collège 15 élèves (public)	classe	2-3 séances de 45 min.	Manuel : TA GALKA Valise qui contient des objets différents (correspon dant au lexique du manuel) papiers, colle, feutres, ciseaux, tissu magnétopho ne, cassettes caméra	Arrivée et ouverture de la « valise magique » : Présentation des objets dans un contexte mimique. Étalage des objets sur la table et disparition sous un tissu. Les élèves font une liste des objets dont ils se souviennent. Division de la classe en 5 groupes. Pour chaque groupe, il y a une consigne différente : A partir 3 objets pris au hasard, réalisez : - un article de journal - une scène théâtrale - une affiche - une information pour un journal télévisé - une émission radiophonique Préparation et présentation du travail en classe. Réalisation du doc. vidéo Travail en groupe enseignant : répond aux difficultés, circule, anime, encourage, stimule, propose des échanges, règle les conflits. p.p. dirigé	Vidéo « La valise magique » (un exemplaire pour chaque élève)	Estimation de l'enseignante - auteur : « Création dans une dynamique de groupe ». Développement d' « un climat de confiance, de détente, de plaisir », « favoriser aussi l'épanouissement ».
1995 Grèce	Disciplinaire Fermé En paral- lèle avec le cours	Motivation (goût d'apprendre) Émulation entre les groupes Créativité Expression libre	Enseignant	classe terminale lycée (public)	classe	30-35 heures	Photo de classe Photo de chaque élève feutres papier dossiers en carton revues, journaux livres dictionnaires	L'album comporte plusieurs chapitres qui s'organisent à partir d'une page- pilote et d'une page d'activités Créer la page-pilote : c'est un collage de photos, articles, poèmes, dessins humoristiques, pris dans les supports. Chaque page-pilote est centrée sur un sujet/thème différent (ex. l'amitié) Créer la page d'activités : c'est une page de création collective, divisée en 6 parties (une pour chaque groupe) qui est donnée alternativement à chaque groupe. Les élèves s'y expriment librement sur le sujet traité dans la page-pilote (écrits, dessins humoristiques...) Traiter les deux premières pages en séance plénière Travail en groupe enseignant : intervient discrètement, sollicite, facilite les relations du groupe p.p. dirigé	Album « Album souvenir » (un exemplaire pour chaque élève comme souvenir de classe)	Estimation de l'enseignante - auteur : « Ce qui est sûr, c'est qu'il favorise l'expression libre, la créativité. Les élèves ont éprouvé de l'enthousiasme ... et pour moi c'est une expérience très enrichissante ».
Papani- kolaou D.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1996 Grèce 3	Disciplinaire ouvert En parallèle avec le cours	Inciter à la lecture Expression orale Expression écrite Compréhension orale Compréhension écrite	enseignant	2 ^{ème} et 3 ^{ème} collège six écoles franco-helléniques (privé)	classe domicile	6 semaines (1 heure par semaine)	Deux œuvres littéraires de P.Thiès (littérature jeunesse) Dictionnaires Grammaires Livres de conjugaison	Phase de lecture des œuvres à domicile. L'explication se fait avec une grille de compréhension en classe. Phase d'écriture en classe. Les élèves doivent continuer et finir un conte commencé par P.Thiès. Ils peuvent consulter leurs supports. Phase de rencontre avec l'écrivain. Invité par les 6 écoles, il en fait le tour et discute avec les élèves-écrivains. Il remet les prix aux gagnants (10 meilleures productions de toutes les écoles, selon les critères du jury). Jury : P.Thiès, 2 enseignants, 2 conseillers linguistiques de l'IFA Pas de travail en groupes Enseignant : « la surveillance n'a pas été sévère » p.p. dirigé	Concours d'écriture littéraire Cérémonie au Lycée Léonin de N.Smyrne pour la remise des prix P.F. socialisé	Estimation (enseignants) « Au début les élèves étaient réservés, puis très positifs. Il a fallu plus de temps que prévu ». Motivation, imagination, autonomie. Intérêt pour la lecture, goût de l'écriture. Développement des 4 compétences et du lexique (progrès oral et écrit) « activité hors examens, hors sanction » « quoi de plus agréable...des élèves en train de s'affairer » « l'opération sera reconduite l'année suivante »
1997 Grèce 4 Conomara L.	Disciplinaire ouvert c'est le cours même	Intérêt pour l'apprentissage du français S'éloigner de l'esprit de l'examen Travailler en groupe Savoirs : objectifs linguistiques (DELTA, DALF)	Enseignant	Tout niveau Tous les élèves de l'IFA de l'annexe de Philothé + tous les professeurs de l'annexe Équipe de rédaction : 3 enseignants coordonneurs (privé)		3 mois	magazines journaux dictionnaires extraits littéraires appareil photo magnétophone + cassettes	Chaque numéro est centré sur un thème + rubrique fixe (activités de l'annexe) ETAPES : - « Cours de sensibilisation » sur la presse (2 séances) - Choix du thème, plan, activités proposées par l'équipe de rédaction - Affichage du plan et choix d'une activité par chaque professeur - Collecte de tous les documents-productions, tri, 1 ^{ère} correction - Taper à l'ordinateur, 2 ^{ème} correction - Mise en page, 3 ^{ème} correction - Imprimerie p.p. dirigé	Journal scolaire « Logomotiv » 14 numéros publiés de 1993 à 1999 Le journal contient des : articles, reportages, interviews, jeux, poèmes, contes, sondages, traductions + illustrations. P.F. socialisé	Estimation (enseignante - rédactrice en chef) : Motivation, stimulation du fait de produire pour publier. Projet : source de plaisir, de créativité, des échanges. Expérience enrichissante pour enseignants et apprenants. Acquisition des objectifs du fait de les lier avec les productions + vocabulaire actif Revalorisation du FLE

Tableau 3 : Le projet en FLE dans les Autres Pays 1999-2003

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
2000 Hon- duras	Discip linaire ouvert	Donner du sens à l'apprentissage du FLE objectifs socio-éducatifs (citoyenneté) objectifs linguistiques : compréhension orale compréhension écrite expression orale expression écrite expression communicative expression mimico- gestuelle phonétique observer écouter analyser classer hiérarchiser argumenter	enseig nant + appre nants	40 étu- dants débu- tants (Univer- sité natio nale du Hondur as) + 3 ensei- gnants	Nc figure pas	25 heures	Articles de journaux, de magazines Vidécassette documen- taire Vidécassette avec une conférence de presse de Chirac, lors d'une visite dans le pays Témoignages personnels	Exploitation d'une expérience vécue : Le passage du cyclone Mitch et ses énormes dégâts. ETAPES : Sensibilisation : Insérer le projet, sortir de l'angoisse, exprimer un vécu difficile dans une LE Négocier le programme préétabli (calendrier d'activités) Organisation : Sélection des documents Déroulement : Exploitation des documents oraux et écrits (travail sur les 4 compétences) Productions des récits racontés présentant l'expérience des autres, leur expérience, présentation des témoins francophones, d'une héroïne-victime. S'entraîner au travail de mise en scène avant d'être filmés. Travail en groupe Facilitateur extérieur : département de journalisme de l'Université, qui a assisté au tournage Pédagogie active : les apprenants ont résolu des tâches, ont construit leur apprentissage, ont trouvé du sens aux apprentissages. Engagement personnel. p.p. négocié	Vidéo « L'ouragan Mitch à Hondouras »	Estimation (enseignants) « Le vécu » a été un instrument efficace de motivation, d'implication énorme des étudiants. Extériorisation des apprenants, canalisation de leurs émotions, esprit critique, réflexion personnelle, expression libre, valorisation Apprentissage dynamique de la langue : performance linguistique et communicative Expérience enrichissante pour enseignants et apprenants « il faut oser même avec les débutants »
2000 Espa- gne	Discip linaire fermé	Compréhension orale Expression écrite Expression orale Lire à haute voix Apprendre à discerner les erreurs et à les corriger Faire une critique et faire accepter une critique	enseig nant	adultes niveau : 150 heures de français	classe	3 séances	Bulletins d'informa- tions radio	Comparaison des sections d'un journal à celles d'un journal radiophonique. Chaque groupe choisit une section et élabore les nouvelles de sa section (écrit). L'enseignant ramasse les productions. Il les redistribue entre les groupes au hasard. Les élèves corrigent les erreurs de leurs camarades. L'enseignant rend à chaque groupe sa production corrigée. Ils choisissent celles qu'ils garderont pour le journal. Le « présentateur » de chaque groupe lit à haute voix la production de son groupe. Les autres corrigent. Écoute d'un vrai journal pour faire des comparaisons. Réadaptation des productions. Enregistrement sur cassette audio. Travail en groupe. p.p. dirigé	Journal radiophonique Présenté aux élèves d'autres classes pour qu'il soit commenté. P.F. socialisé	Estimation (enseignant) Exercice extrêmement formateur. Il active la compréhension orale, la production écrite, la production orale. Les élèves prennent conscience de l'actualité.
Medina C.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
2000 France	Disciplinaire ouvert	Faire du français autrement	enseignants + apprenants	Trois classes de l'institut de Touraine	Classe La ville	Non figurée	Le manuel	Écrire un scénario de film proposé dans le manuel / brève histoire narrative et tourner un vrai petit film	Court métrage « L'amour à Tours » (de 5min.)	Estimation (enseignants) « Les objectifs visés ont été atteints, et pendant les cours nous avons pu mesurer les bénéfices. » : attitude positive et active face à l'apprentissage, développement de la production orale meilleure confiance des étudiants en eux-mêmes « les timides ont été plus audacieux, moins complexés » plus grande liberté dans leurs relations
		Appliquer les acquisitions linguistiques Pratiquer la communication orale et écrite Faire une œuvre collective Éveiller la curiosité par et en vue de quelque chose d'inhabituel Développer l'autonomie						Travail en groupe Groupe des : Scénaristes, acteurs, techniciens, publicitaires Une réalisatrice (découpage du scénario) et une guitariste Décor naturel (la Loire, devant un cinéma, la cathédrale...) Facilitateur extérieur : association « Atelier Super 8 » (assistance matérielle aux scolaires pour s'initier au 7 ^{ème} art). Projet avec des tâches concrètes qui donnent du sens aux savoirs et savoir-faire. Valorisation de chacun à son niveau de compétence. Situations de communication authentiques. Présentation du résultat à un public plus vaste que la classe. Le projet est pris en charge par les étudiants eux-mêmes. p.p. autogéré	Le « petit » film ferait l'objet d'une projection publique à l'Institut de Touraine, le jour de la fête de la francophonie. P.F. socialisé	
2000 Australie	Disciplinaire Fermé	Pratique collective du français écrit Adaptation du récit en script radiophonique Lecture et enregistrement du script en épisodes avec bruitage	enseignant	12 étudiants de troisième année	Classe studio	14 semaines 2 h/sem.	Livre de J.C. <i>Beacco et J.M. Carré</i> , « Parlez-lui d'amour », éd. Clé International 1988 plusieurs petits « Romans à l'eau de rose » en LM objets pour les bruits de fond	Dégager les caractéristiques d'un « roman rose » après des lectures. Partage en groupe. Chaque groupe fait un récit par écrit (trois groupes / trois histoires). Discussions sur le scénario et la mise en scène. Les récits sont remplacés par des dialogues. Travail sur l'amélioration de la prononciation et l'intonation. Travail en groupe p.p. négocié	Mini pièce radiophonique Trois romans sentimentaux, adaptés pour la radio	Estimation (enseignant) Le travail d'équipe et le soutien mutuel renforce la cohésion du groupe. Les étudiants : discutent, suggèrent, se mettent d'accord pratiquent l'écriture créative améliorent leur prononciation et intonation se familiarisent avec les techniques d'enregistrement

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPÉTENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DURÉE	MATÉRIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTÉRISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
2001 5 Italie	Disciplinaire fermé	Sensibiliser à la forme de la chanson Développer : compréhension écrite Production écrite Prise de conscience des stéréotypes culturels Stimuler la créativité	enseignant	25 élèves de la 3 ^{ème} classe du lycée		4 semaines (12 h.) + des heures pour les répétitions	Chanson de R. Cocciante Chanson de J. Brel	Analyser la structure des chansons (grille d'analyse) Le contenu de la chanson à réaliser serait en rapport avec les indications du concours intitulé : « le français comme on le vit » (rechercher les relations des élèves avec le français) Travail en groupes Chaque groupe est chargé de quelque chose : - rédiger un questionnaire selon les indications du concours - rassembler et analyser les résultats - écrire une première mouture du texte (les plus créatifs) - réviser la forme (les poètes) - rechercher la musique p.p. négocié	Composition d'une chanson pour le concours FIPF-Cavilam-TV5 P.F. socialisé	Estimation (enseignant) La production a eu un caractère collectif. La chanson a été : - ressource de motivation - outil de communication - vecteur de culture - acte créatif il a favorisé une meilleure connaissance : - des mécanismes techniques - des mécanismes linguistiques - du français - d'eux-mêmes (des apprenants)
2001 6 Suisse (italophone)	Interdisciplinaire FLE musique travaux manuels italien (LM) fermé	Objectifs qui touchent 4 aspects : - cognitif-linguistique (développer la compétence linguistique, surtout l'oral) - communicatif-expressif (+ le non verbal) - socio-affectif (collaboration) - socio-culturel (attitude positive à une autre culture)	enseignant	4 ^{ème} classe du primaire 2ans de français	classe studio	14 semaines 2 h/sem. + des heures pour les répétitions	Livre de <i>D. Mwan-koumi</i> , éd. « Prince de la rue », éd. Écoles des loisirs, 1999. Vidéo Documentaire sur le Zaïre en LM Chansons Cartons Peintures	- Faire connaître l'histoire (le contenu) et travailler sur la langue et les différents types de langage. - Diviser l'histoire en 6 séquences et former 6 groupes. - Chaque groupe s'occupe d'une séquence. Transformation du récit en dialogue et construction de la scène. Chacun dans le groupe a un rôle à l'intérieur de la scène. - Assembler les séquences, préparer le discours introductif et conclusif. - Répétitions, critiques, améliorations Facilitateur extérieur : un Zaïrois qui raconte l'histoire du livre aux enfants Travail en groupe Activités en parallèle : - leçons de musique (apprendre des chansons pour le spectacle) - leçons de travail manuel (préparer le décor et le fond) - leçons d'italien (sur le Zaïre) p.p. dirigé	Mini-spectacle petite pièce de théâtre, à partir de l'histoire d'un livre Présenté aux élèves et aux parents d'élèves de l'école P.F. socialisé	Estimation (enseignant) Élèves très motivés, passionnés et enthousiastes. Même s'ils n'avaient pas choisi le thème, le projet est devenu « leur projet ». EVALUATION « Pour chacun de 4 aspects, j'ai relevé des informations avant, pendant et après le projet et je les ai confrontés pour voir s'il y a eu des changements, des progrès » Aspect linguistique (oral) amélioration de l'oral (prise de parole et prononciation) Aspect expressif des élèves avec des difficultés au début, ont atteint d'excellents résultats lors du spectacle Aspect socio-culturel Evolution à ce niveau : - meilleure réception de l'Africain en classe, la 2 ^{ème} fois - tous voulaient avoir le rôle de l'enfant africain au spectacle, personne n'en voulait au début Aspect socio-affectif comportements et attitudes positives : développement de la collaboration, de la créativité, de la confiance en soi, de l'autonomie
Leoni B.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
7 2001 Suisse (italo- phone)	Discip- linaire inter- culti- rel ouvert	Éveil aux langues (traduire en plusieurs langues) Interculturel (rechercher les contacts des différents pays) Se faire comprendre	ensei- gant	1 ^{re} et 4 ^{ème} classes du primaire	Non figuré	longue baleine 1h./sem. toute l'année	Vidéo (sur le travail des enfants en français et en italien) Film (sur la vie du garçon pakistanaï esclave Iqbal Masib, en italien) Histoires (sur le thème : les droits des enfants)	Les élèves ont contacté des élèves au Pakistan, en France, au Népal, en Irlande, en Suisse. Par Internet, ils ont envoyé des messages et des matériaux créés par eux-mêmes (lettres, résumés, questionnaires, affiches, dessins, rapports d'activités, discussions sur les documents). Les deux classes collaborent, s'entraident, échangent des idées. Travail en groupe p.p. dirigé	Publication dans le site de l'école La chanson « Libérez les enfants » traduite dans plusieurs langues + dessins, affiches, messages adressés aux écoles P.F. socialize	Estimation (enseignant) « je peux noter une évaluation globale positive » Effets positifs : motivation, enthousiasme, implication directe, collaboration, responsabilité, créativité, initiative, confiance en leurs capacités, curiosité culturelle, rapports interpersonnels « j'ai noté une évolution positive des compétences linguistiques » compréhension orale compréhension écrite
8 2001 Suisse (italo- phone)	Discip- linaire ouvert	Comparer et analyser deux versions d'un même conte Reconnaître la structure d'un conte Savoir produire un conte sur la base de la technique de <i>Rodari</i> . Présenter oralement un conte Adapter un conte à un public cible et capter son attention Faire collaborer deux types d'écoles différentes	ensei- gant + appre- nants	18 étu- dants de l'École canto- nale supé- rieure de com- merce (SCC) 4 ^{ème} classe de fle + 2 classes de 5 ^{ème} primaire 3 ^{ème} classe de fle 1 prof. de SCC 2 instit.	classe SCC classe pri- maire	30 heures	Livre de <i>G. Rodari</i> « <i>La salade des contes</i> » Biographie de Perrault Contes de Perrault (version originale et version simplifiée)	Connaître Perrault. Choisir 4 de ses contes. Lire les contes à domicile (version originale et version simplifiée). Analyser et comparer en classe les deux versions; étudier la structure d'un conte. Créer son conte selon la technique de Rodari (mélanger les contes /faire une salade des contes); simplifier la langue, l'adapter à un public cible. Illustrer son conte. S'occuper de sa présentation écrite et orale. 9 groupes / 9 contes produits. Fixer une date de présentation. Corriger les productions écrites et exercer la prononciation et la dramatisation. Présentation en classe. Évaluation par les camarades (hétéro-évaluation) Apprenants libres et autonomes. Facilitateurs extérieurs : un expert du domaine théâtral + le groupe de dessin de SCC Travail en groupe p.p. négocié	Un conte (adapté à un public) Le conte, produit par les étudiants, sera présenté aux élèves de primaire P.F. socialisé	Estimation (enseignant) Enthousiasme pour le français. Confiance en ses propres capacités, connaissances de la langue, conscience qu'il est possible de dépasser ses problèmes limites (timidité, peur de s'exprimer...) Estimation (apprenants) « nous avons travaillé pour quelqu'un et pas pour nous-mêmes », « nous avons réussi de faire quelque chose d'important » «... une expérience des plus satisfaisantes » « j'ai appris beaucoup de choses... » « ...nous devons être capables de surmonter les obstacles comme nous l'avons fait avec ce travail... » « je ne peux dire que merci à ce travail »
Berna- stoni G.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATÉRIEL- SUP- PORT	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
2001 Suisse (italo- phone)	disciplinaire ouvert	Linguistiques : - reprises des compétences dans les L2 - « bagages » requis pour réaliser les compétences en B2 - développement du lexique spécifique - compréhension orale et écrite, expression orale et écrite - organisation du travail (gestion du temps, des conflits...) - connaissance du territoire du Tessin et du domaine professionnel	enseignant + apprenants	10 étudiants de l'école supérieure d'Hôtellerie et de Tourisme SSAT niveau B2 pour : anglais français allemand	Non figuré	3 mois (9 sem.) + 1 sem. d'examen total : 81h beaucoup de travail extra-scolaire	Non figuré	L'enseignant demande aux étudiants « de travailler en simulation globale à la création d'une structure d'hébergement qui remplisse une des niches vides de l'offre hôtelière du Tessin ». Après une analyse de situation et une étude du territoire, les étudiants décident le type de produit : <i>Village touristique de 125 bungalows, proposant des structures de sports, de loisirs, théâtre, casino. « Grand Bel Sit » peut devenir un projet à vendre, « clés en mains ».</i> Activités : - Correspondances professionnelles. - Productions de textes : descriptifs, explicatifs, argumentatifs. - Exposés, table ronde. Facilitateurs extérieurs : des personnes de références, des autorités Travail en groupe Simulation globale + Pédagogie de projet p.p.autogéré	Dossier exhaustif présenté à un public cible dans les 3L + examen final de diplôme dans les 3 langues (écrit : 4h par langue oral : 60min par groupe et par langue) P.F. socialisé	ÉVALUATION Résultats des évaluations réalisées « pendant » et « après » projet : - production écrite : elle est restée de même niveau - production orale : il y a eu plus grande production, plus d'aisance, plus d'interaction (critères d'évaluation différents que les traditionnels; plus de possibilités de faire des fautes) - branches professionnelles : résultats satisfaisants Estimation (enseignants) « L'application était pour tous supérieure à celle qu'elle peut être dans une situation traditionnelle » « ..et mon programme?..comment justifier l'évaluation? ... mais, le projet est géré tout à fait par les étudiants? » : A toutes ces peurs répond l'implication, l'application, les résultats, la production finale époustouflante des étudiants Acquis personnels (pas facilement mesurables). Observations : les étudiants ont affronté des obstacles et ont eu confiance en leurs capacités « Le succès de ce projet a été tel que la direction de l'école entend...tenter de l'institutionnaliser sous forme de travail de d'examen » Estimation (apprenants) Aspects positifs Motivation, liberté, collaboration, apprendre à gérer et à diriger son travail, à surmonter des problèmes, à approfondir des notions, apprendre beaucoup de choses, démarche qui apporte énormément au niveau de langues, développe les compétences langagières. Aspects négatifs «...limite de temps... pas aborder d'autres sujets dans l'année... utiliser souvent la L.M... peu de profit en matières professionnelles, ... système pas applicable à tout le monde, car il implique une capacité d'indépendance et de travail en groupe ».

	DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DENARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
10	2002 Italie	disciplinaire fermé	Apprendre à faire des recherches documentaires sur Internet Synthétiser les documents Rédiger des textes de types différents Concevoir un hypertexte cohérent et bien structuré	enseignant	Lycée Technique Commercial niveau avancé	classe domicile labo d'informa- tique	Non figurée	Logiciels de traitement de texte et d'image, de composition de pages web, Internet Questionnaire sur le thème : « Contre la violence domestique » adapté pour une enquête de l'U.E. à ce sujet	Remplir le questionnaire. Faire la synthèse des résultats (classe). Naviguer sur Internet pour rechercher des informations (labo / en groupe). Triier, élaborer les documents (domicile / individuellement). Mettre en commun et organiser le contenu. Chaque groupe s'occupe d'un sous-thème (organisation en groupe / rédaction à domicile). Construire l'hypertexte, veiller à sa cohérence (labo / en groupe). Réviser et publier (labo / en groupe) Travail en groupe p.p. négocié	Hypertexte transféré sur le site de l'école, avec le thème : « La violence à l'égard des femmes » P.F. socialisé	Estimation (enseignants) Expérience qui a touché des aspects linguistiques, technologiques et socio-culturels.
11	2003 France Bazin M., et al	disciplinaire fermé	Expression orale Expression écrite Phonétique	apprenants	15 étudiants de nationalités différentes niveau A2	Classe studio	Un mois et demi + du temps pour les répétitions	Non figuré	Déterminer les tâches avec les apprenants / faire le calendrier. Les étudiants ont choisi les morceaux et les mélodies, ont adapté les paroles des chansons au contexte de la classe, ont écrit des poèmes, ont créé des airs de musique, ont joué à des instruments de musique, ont chanté. Enregistrement dans un vrai studio (6 morceaux). Travail en groupe Facilitateur extérieur : étudiant français, membre d'un groupe de rock, ayant une expérience précédente, intéressé par le projet. p.p. autogéré	CD audio avec des chansons	Estimation (enseignants) « En continuant à travailler sur le programme, ce projet a pu s'intégrer naturellement et avec un intérêt accru ... à certains cours, notamment de phonétique, d'expression orale et écrite ». Enthousiasme, plaisir, joie : « une grande unique expérience », initiatives, autonomie, confiance en soi : « craintes surmontées », encouragement des plus timides, progrès à l'oral et à l'écrit : « les progrès n'ont pas tardé », collaboration : « on avait constitué un vrai groupe ».

Tableau 4 : Le projet en FLE en Grèce 1999-2003

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1999	Disciplinaire	Général : Motiver les élèves. Développer l'apprentissage du FLE dans un contexte culturel, ludique, créatif.	Enseignant	1 ^{ère} classe du collège	Classe	année scolaire	Manuel <i>Allô France 1 et 2</i> Cassette et livre : <i>Le français en chantant</i> Documents authentiques : magazines, livres, photos B.D., affiches cartes, lettres	Procédure en 3 étapes : 1. Acquisitions de la méthode : travailler avec le manuel (les dialogues et les objectifs proposés) 2. Enrichissement avec d'autres supports : travailler sur des objectifs supplémentaires 3. Élargissement qui aboutit à la production : produire des textes de type différents Le but du cours est d'aboutir à une production. Les productions sont tapées à l'ordinateur par les élèves Travail en groupe p.p. dirigé	Magazine scolaire : « <i>Bonjour! ça va?</i> » (63 pages)... ... qui comporte des articles, des jeux, des B.D., des sondages, des anti-publicités, des mots croisés, des anecdotes. P.F. socialisé	Estimation (enseignante) Motivation de la part des élèves et d'elle-même, participation de tous les élèves, enrichissement du manuel, acquisitions linguistiques, communicatives, socio-culturelles, envie de continuer le projet. Difficultés : « au début les élèves avaient des difficultés à s'habituer à ce type de travail, très vite ils ont surmontées », « il m'a fallu un certain temps pour comprendre ce que chaque élève peut faire par rapport à son niveau de langue, à son statut social », « une séance de 40 min. est assez courte, pas suffisante... » Estimation (apprenants) « Cours intéressant et amusant », « bonne collaboration.. », « nous avons cultivé notre imagination ». Un élève aurait préféré terminer le manuel au lieu de faire le projet.
Grèce	ouvert	Sensibiliser les élèves au travail en groupe. Développer l'expression écrite.		+ 3 ^{ème} classe du collège	Salle de l'informatique					
	C'est le cours même	Spécifiques : Savoir-faire : écouter, taper à l'ordinateur Savoirs : champ lexical, champ grammatical, champ fonctionnel ...qui prennent en compte les finalités du PROGRAMME		(il y des élèves qui se préparent au DELF) (public)						
Rencontre Populaire P.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
1999 Grèce	Inter- discipli- naire -fle -grec -anglais -biologie -informa- tique fermé En parallèle avec le cours	Généraux : Développer l'apprentissage de la langue dans un contexte scientifique Utiliser la langue comme « médium d'appren- tissage » Faire collaborer les prof de spécialités différentes Mettre les élèves en contact avec les nouvelles technologies Spécifiques : Savoir-faire : recueillir des informations, trier, classer, rédiger une bibliographie, mettre en page Savoirs : sur le champ thématique, lexical, fonctionnel, gramma- tical, typographique ...qui prennent en compte les finalités du PROGRAMME	Ensei- gnant de fle	3 ^{ème} classe du collège + 5 ensei- gnants du Pierce collège (gréco- améri- cain) (privé)	Classe Biblio- thèque Média center	3 semai- nes (six séances d'une heure)	Dossier : Sciences et avenir (Villette), encyclopédie revues, affiches, dépliants, livres, photos, cassette vidéo : <i>La zone humide littorale de l'Atlantique</i> dictionnaires cédérom (encyclopédie Encarta)	Visionnement et exploitation de la cassette vidéo (à l'aide de l'enseignant de biologie) Recherche documentaire et élaboration des documents, (plan de travail) Réalisation des productions à domicile (sous forme de devoirs) Taper les productions à l'ordinateur (élèves). Travail en groupe p.p. dirigé	Dossier ...sur « <i>La zone humide du littoral de l'Atlantique</i> » ...qui contient des articles, du lexique en 3 langues (grec, français, anglais), lexique français- français, bibliogra- phie. ...publié dans la revue de l'école « <i>Sunny days</i> » P.F. socialisé	Expérience réalisée sans bilan.
2 Mavro mara C.										

DATE PAYS	TYPE	OBJECTIFS COMPETENCES	SUJET (choix)	PUBLIC	LIEU	DUREE	MATERIEL SUPPORTS	DEMARCHE CARACTERISTIQUES	PRODUIT FINI	EVALUATION BILAN
2002	Disciplinaire	Non figurés	projet pro- posé par le ma- nuel sco- laire: <i>Bien joué</i>	section fran- çaise du collège : <i>Panayo topoulos</i> 3 ensei- gnants (privé)	Non figuré	Non figuré	livres magazines encyclopédie Internet lettres	Les élèves ont fait leur recherche documentaire. Ils ont écrit à des agences touristiques en France pour demander de la documen- tation supplémentaire. Ils ont organisé leurs informations à l'aide des grilles proposées par les enseignants. Travail en groupe p.p. dirigé	Brochures/dépliants touristiques sur : « <i>Tours et les Châteaux de la Loire</i> » participation à la manifestation culturelle « <i>Les langues ouvrent des voies...</i> » organisée par <i>Athens College</i> (école gréco- américaine). P.F. socialisé	Estimation (enseignante) « travailler en projet c'est fréquent pour les professeurs motivés » « les apprenants ont pris conscience de l'efficacité d'une langue étrangère qui devient motif de recherche, d'élargissement spirituel et d'enrichissement culturel ».
Grèce	ouvert									
Sinioti E.										
2002	Interdisciplinaire	Didactiques : réunir tous les enseignants et étudiants de FLE Linguistiques et socio- culturels : promouvoir la langue et la littérature Psychopédagogiques : récompenser les étudiants à travers une manifestation préparée par eux-mêmes (renforcer leur propre image) Développer la collabora- tion Faciliter l'apprentissage Encourager la parti- cipation active des apprenants	Enseignants	Étudiants de FLE École des langues étrangères (E.L.E.), de l'Uni- versité d'Athènes + tous les ensei- gnants	Classe	Non figurée	Recherche documentaire et biogra- phique effec- tuée par les étudiants	Les étudiants prennent des initiatives pour le choix des documents et la forme de leur présentation. Les enseignants prennent en compte les niveaux différents des étudiants. Il y a des interventions destinées à tous les niveaux : lecture des poèmes et des extraits, analyses, biographie, dramatisation, table ronde, quiz, (questionnaire sous forme de jeu /concours avec prix) + traduction en grec. Chaque enseignant s'occupe d'une tâche avec son équipe d'étudiants. Contacts humains en dehors de la classe Travail en groupe p.p. autogéré	Manifestation intitulée : « Qui êtes-vous Monsieur Hugo? » P.F. socialisé	Estimation (enseignante) «... satisfaction des étudiants d'avoir réussi à présenter leur travail», « ...satisfaction des enseignants d'avoir bien accompli les objectifs visés », « ...le succès de cette manifestation nous incite à en organiser à l'avenir d'autres plus brillantes encore ».
Grèce	ouvert									
Tassopoulou N., Kalyva A.										

1. J'ai aimé ce travail parce que...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCE S (%)
Développer La collaboration	" nous avons tous travaillé" " nous avons pu collaborer" " j'ai bien travaillé en équipe" "chacun faisait tout ce qu'il pouvait"	49 (36%)
Développer un plaisir et une satisfaction pour le cours	" le cours était amusant, riche, intéressant, agréable, créatif " " le cours n'était pas ordinaire" " cours différent des autres "	40 (29%)
Satisfaction des attentes des élèves	" J'ai appris le français" "J'ai appris beaucoup d'autres choses" " sans projet on n'aurait pas pu apprendre"	16 (12%)
Développer La créativité	"nous avons travaillé comme des journalistes" "on s'exprimait librement" "j'ai développé mon imagination" "notre dossier est original" "j'ai improvisé"	12 (9%)
Intérêt pour le sujet du projet	" J'ai aimé les chiens" " le sujet était beau" " les Dalmatiens, c'est amusant"	11 (8%)
Abstentions		8 (6%)

2. Je n'ai pas aimé ce travail parce que...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
Abstentions		79 (65%)
Réponses positives	" J'ai aimé "	15 (12.5%)
Difficultés de s'adapter, de suivre le cours	" Je devais chercher des informations en français " " j'ai perdu mon rythme " " c'était fatigant " " c'était difficile " " je devais apprendre d'autres choses que le français "	12 (10%)
Problèmes de collaboration	"on ne s'est pas mis d'accord" "quelques camarades ne travaillaient pas" "on se disputait tout le temps"	9 (7.5%)
Problèmes de discipline	"il y avait du bruit en classe"	6 (5%)

3. J'ai osé...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
S'exprimer oralement par écrit avec le dessin	" parler en français" " écrire un texte " " faire des dessins"	39 (34%)
Abstentions		34 (30%)
Développer la collaboration	" communiquer" " collaborer " " participer "	20 (18%)
Développer la créativité	" me sentir libre" " exprimer des idées originales" " exprimer librement mes idées"	11 (10%)
Développer la confiance en soi	" dire mon opinion" " avoir confiance en moi-même" " écrire quelque chose tout seul" " ne pas être d'accord avec l'équipe" " avoir confiance aux autres" " prendre des initiatives"	10 (8%)

4. Il a été difficile de...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
Difficulté dans l'apprentissage de la langue	" parler en français" " écrire en français" " apprendre la grammaire" " apprendre la dictée" " faire des phrases"	43 (38%)
Absentions		24 (21%)
Difficulté en collaboration	" collaborer "	14 (13%)
Difficulté à dessiner	" dessiner "	14 (13%)
Difficulté dans la compréhension orale et écrite	" comprendre le français"	10 (8%)
Difficulté à s'adapter à suivre le cours à participer	" m'adapter" " tout faire" " participer"	7 (6%)

5. J'ai fait un effort pour...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
Améliorer son niveau (dans les domaines cognitif et social)	" apprendre davantage" " m'améliorer"	59 (49%)
Améliorer ses compétences linguistiques	" écrire " " comprendre " prononcer " " parler " " faire un dialogue	22 (18%)
Développer la responsabilité	" faire de mon mieux" " avoir un bon résultat" " faire un beau dossier" " me débrouiller"	15 (13%)
Développer la collaboration	" ne pas m'énervier" " être gentil avec les autres" " collaborer" " aider l'équipe" " aider mon camarade à ne pas avoir honte de participer"	12 (10%)
Abstentions		12 (10%)

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCE S (%)
Développer la collaboration	" j'ai appris à collaborer" " J'ai travaillé en équipe" " Nous avons échangé nos avis"	43 (39%)
Satisfaire les attentes des élèves	" j'ai fait tant d'activités" " j'étais satisfaite d'une matière" " j'ai appris beaucoup de choses" " j'ai appris le français" " j'ai vu la vidéo à l'école" " je me suis exprimé librement" " j'ai pu parler en français" " j'ai étudié sérieusement" " j'ai étudié et j'ai appris" " j'ai appris en m'amusant"	38 (35%)
Abstentions		16 (15%)
Prendre conscience de ses difficultés	" j'ai eu des difficultés" " j'ai été énervé" " je ne comprenais pas" " je n'ai pas étudié"	7 (6%)
Développer la confiance en soi	" j'ai fait quelque chose dont j'avais envie" " j'ai dessiné si bien" " j'ai produit quelque chose d'important pour moi" " je me suis débrouillé" " j'ai été patiente et j'ai terminé mon travail sans problèmes" " j'ai réussi beaucoup de choses"	6 (5%)

7. J'ai appris à faire...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURENCES (%)
S'exprimer oralement par écrit avec le dessin	" parler" " écrire" " dessiner" " faire des dialogues" " faire des phrases" " quelque chose avec le français"	48 (38%)
Abstentions		28 (22%)
Développer la collaboration	" une bonne collaboration" " un travail collectif " " de la patience" " à me taire pour écouter les autres" " à être sociable"	25 (19.5%)
Développer la confiance en soi	" des choses importantes" " mon autocritique" " des improvisations" " un travail tout seul" " mes devoirs seul" " à être plus gentil avec les autres" " à parler avec des inconnus"	14 (11.5%)
Développer la responsabilité	" du travail responsable" " du travail avec un bon résultat" " des efforts"	12 (9%)

8. Je me suis amélioré (e)....

doc. 23 (h)

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURENCES (%)
Améliorer ses compétences linguistiques orales et écrites	" à l'oral" " à l'écrit " " en grammaire" " en dictée" " en lecture" " en vocabulaire" " en compréhension"	95 (74%)
Améliorer ses compétences dans les domaines cognitif et psycho-social	" en tout" " en beaucoup de choses" " dans mon comportement" " dans le travail en équipe" " en limitant mon égoïsme"	18 (14%)
Abstentions		15 (12%)

9. Le travail en groupe c'est...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURENCES (%)
Attitudes positives : Plaisir pour le cours	" agréable, intéressant, amusant, bon formidable, parfait, passionnant "	73 (91%)
Utilité, rentabilité	" précieux, efficace, utile, instructif, satisfaisant "	15
Différenciation avec les autres cours	" facile, le meilleur, créatif,	12
Attitudes négatives	" bruyant" " difficile" " terrible" " mauvais "	8 (6.5%)
Abstentions		3 (2.5%)

10. Dans mon groupe on a pu...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCE S (%)
Développer la collaboration	" mieux nous connaître" " échanger nos avis" " collaborer" " se reconcilier" " s'entendre" " s'entraider" " travailler malgré nos problèmes personnels" " travailler malgré nos désaccords "	64 (53%)
Développer la responsabilité	" avoir un bon résultat" " faire un bon travail" " réussir beaucoup de choses " " faire tout parfaitement" " faire quelque chose de différent des autres groupes" " faire de beaux dessins" " faire des efforts" " bien se débrouiller"	38 (32%)
Promouvoir des objectifs cognitifs et autres	" apprendre beaucoup de choses " " s'occuper de diverses choses" " parler en français " " faire des choses agréables" " s'améliorer tous"	11 (9%)
Abstentions		7 (6%)

11. Dans mon groupe on n'a pas pu...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
Abstentions		61 (57%)
Problèmes de collaboration	" s'entendre" " collaborer" " se reconcilier" " bien travailler " " travailler tous" " amener toujours notre matériel en classe"	29 (27%)
Problèmes d'efficacité du produit fini	" réaliser à temps notre produit fini" " terminer le travail" " tout faire" " faire la couverture"	11 (10%)
Problèmes de développement des compétences langagières	" s'améliorer" " écrire un grand dialogue" " dépasser les problèmes de grammaire" " on a eu des problèmes d'écriture" " tout comprendre"	7 (6%)

12. Si c'était à refaire...

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCE S (%)
Exprimer une intention d'amélioration	" je travaillerais davantage" " on se serait mieux débrouillé" " je ferais plus d'efforts" " je serais plus sage, plus attentif" " on aurait pu s'améliorer " " on apprendrait plus de choses"	43 (39%)
Exprimer un désir de reproduire l'expérience	" ça me plairait beaucoup" " je serais contente" " ce serait intéressant" " j'aimerais qu'on fasse la même chose en anglais"	28 (25%)
Exprimer son désir sur la collaboration	" changer de groupe" " garder le même groupe"	20 (18%)
Abstentions		11 (12%)
Exprimer son désir de changements possibles	" j'aimerais qu'on change de sujet" " j'aimerais qu'on fabrique des poupées" " Je m'occuperais plus de dessins" " je partirais" " je m'ennuierais"	8 (7%)

13. Si j'exprimais un souhait, ce serait... doc. 23 (1)

COMPETENCES SAVOIR-ETRE	COMMENTAIRES	OCCURRENCES (%)
Exprimer son Intérêt pour l'approche sur projet	" de refaire un projet l'année prochaine" " de faire des projets dans toutes les matières" " de faire des projets tout le temps" " de faire des projets toute la journée"	35 (33.5%)
Exprimer son inquiétude pour les résultats	" de ne pas redoubler la classe" " de me débrouiller aux examens"	35 (33.5%)
Exprimer son intérêt pour la langue et sa culture	" de devenir professeur de français" " de réussir au Delf " " de faire du français toutes les heures" " d'aller en France " " d'apprendre le français" " de pouvoir lire des revues et des livres "	14 (14%)
Exprimer son intérêt pour l'enseignante	" d'avoir la même maîtresse l'année prochaine"	8 (7.5%)
Abstentions		7 (6.5%)
Exprimer son mécontentement	" de supprimer le Projet" " de changer d'équipe" " de ne plus refaire des choses difficiles" " de faire travailler tous dans le groupe"	5 (5%)

1. intérêt	1) Les élèves ont-ils éprouvé de l'intérêt pour le cours de français, dans la « classe projet »? Si oui, comment s'est-il manifesté durant les séances du projet?	Question 1
Catégories	Transcription A	occurrences
Plaisir Satisfaction Motivation	<p>E1</p> <p>1. l'intérêt s'est développé, c'est un événement</p> <p>2. ils (les élèves) y ont consacré du temps</p> <p>3. même ceux qui ne seraient pas intéressés dans des cas différents, car ils s'ennuient en cours, se sont intéressés</p> <p>4. ils ont aimé (le cours) car ils ne se trouvaient pas dans un cours conformiste</p> <p>5. ils avaient une liberté...ils aimaient s'asseoir en groupe</p> <p>E2</p> <p>6. leur intérêt a été très vif</p> <p>7. il (l'intérêt) a duré jusqu'à la fin (du projet)</p> <p>8. ils attendaient le projet</p> <p>9. ils ne sont pas du tout ennuyés</p> <p>E3</p> <p>10. ils étaient très impatients de commencer le projet la 2^{ème} année</p> <p>11. ils étaient très satisfaits du cours</p> <p>E4</p> <p>12. sûrement ils ont éprouvé de l'intérêt pour le projet</p> <p>13. ils étaient déjà motivés dès la 1^{ère} année</p> <p>14. ils ont aimé faire quelque chose de différent... ils ont besoin du différent</p> <p>15. le fait de ne pas travailler seulement avec le manuel, de faire quelque chose de nouveau a suscité leur intérêt</p> <p>16. le fait de faire quelque chose de plus que le manuel a suscité leur intérêt même chez les élèves qui sont faibles ou inadaptés à la classe</p>	16
Participation en classe	<p>E1</p> <p>17. ils levaient la main pour poser des questions et pour donner des réponses</p> <p>18. ils communiquaient entre eux</p> <p>19. ils collaboraient pour arriver à leur but</p> <p>20. ils ont participé pour choisir le thème (sujet du projet)</p> <p>21. ils ont participé pour prendre une décision concernant l'ordre des tâches</p> <p>E2</p> <p>22. ils me posaient tout le temps des questions</p> <p>23. ils se sont occupés de choisir leur support</p> <p>24. ils se sont occupés de la présentation de leurs productions</p> <p>E4</p> <p>25. ils ont choisi le thème (du projet) ...cela les a fait suivre le français d'une façon différente, plus créative</p> <p>26. ils ont tous participé</p> <p>27. même les plus faibles se sont occupés du cours</p>	11
Participation en dehors de la classe	<p>E1</p> <p>28. ils m'ont posé des questions même à la récréation, à part les questions qu'ils posaient en classe</p> <p>29. ils posaient des questions et cela ne les ennuyait pas de perdre leur récréation</p> <p>E2</p> <p>30. ils s'en (du projet) sont occupés chez eux, mais aussi les uns sont allés chez les autres</p> <p>31. ils s'en (du projet) sont occupés pendant le cours et à d'autres moments</p> <p>32. il y a eu un contact entre nous</p> <p>E3</p> <p>33. je gardais le contact avec les élèves même en dehors du cours</p>	6

2. Collaboration	2) Les élèves ont-ils développé une collaboration? Si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée?	Question 2
Catégories	Transcription B	Occurrences
Participation / Insertion	<p>E1</p> <p>1. ils ont tous travaillé mais pas au même degré d'approfondissement et de façon différente</p> <p>2. ceux qui n'auraient rien fait dans une autre situation étaient obligés par le groupe de faire quelque chose</p> <p>3. la participation de certains dans le groupe était meilleure qu'en dehors du groupe où ils étaient plus isolés</p> <p>4. les élèves les plus moyens se sont sentis plus importants</p> <p>5. d'autres, disons, qui refusent le travail ont travaillé pour le bien de leur groupe</p> <p>E2</p> <p>6. ils ont fait des efforts...ils ont fait des efforts</p> <p>7. les meilleurs élèves ont influencé les autres mais pas toujours</p> <p>8. ils ont tous travaillé...tous les groupes n'ont pas travaillé de la même façon</p> <p>9. ils ont tous fait des efforts</p> <p>10. même les mauvais élèves ont participé en quelque façon pour que la production réussisse</p> <p>E3</p> <p>11. les élèves qui n'auraient pas du tout participé dans une autre situation ont pris des initiatives pour participer eux aussi</p> <p>12. ils ont tous participé ne fût-ce qu'en dessinant ou en recopiant</p>	12
Solidarité	<p>E1</p> <p>13. les élèves les plus faibles ont accepté l'aide des plus forts</p> <p>14. entre eux ils ont décidé de ce que ferait chacun</p> <p>15. il y a eu une incitation des uns envers les autres pour faire leur travail</p> <p>E2</p> <p>16. les bons ont aidé les moyens et les faibles...cela a beaucoup aidé</p> <p>E3</p> <p>17. l'essentiel a été l'entraide...c'est-à-dire que le bon élève du groupe a aidé les autres</p> <p>E4</p> <p>18. surtout les jours où avaient lieu les productions ils ont échangé leurs points de vues</p> <p>19. il y a eu des groupes qui ont bien fonctionné</p> <p>20. les forts ont aidé les faibles</p> <p>21. ils ont bien collaboré</p>	9
Réactions négatives / conflits	<p>E1</p> <p>22. dans un groupe il y a eu un élève dont les autres ne voulaient pas...ils l'ont supporté...voilà le cas d'un conflit</p> <p>23. d'autres ont fait preuve d'égoïsme...ils ne voulaient pas qu'on leur dise quoi faire et ont réagi négativement</p> <p>E2</p> <p>24. il y a eu un conflit quand ils ne voulaient pas d'un élève dans un groupe, finalement ils l'ont accepté</p> <p>... celui-ci n'a pas participé mais il n'a pas créé de problèmes non plus</p> <p>E4</p> <p>25. c'étaient des adolescents et cela a créé des conflits fréquents entre eux, ce qui n'a pas aidé à obtenir une bonne collaboration</p> <p>26. 5-6 élèves très faibles n'ont pas pu s'adapter, ce qui a créé des problèmes et a empêché une bonne collaboration dans quelques groupes</p>	5
Rôle positif de l'expérience antérieure	<p>E1</p> <p>27. ils ont mieux collaboré que l'année dernière</p> <p>E2</p> <p>28. les groupes ont mieux fonctionné grâce à l'expérience précédente</p> <p>29. elle (l'expérience précédente) les a aidés</p> <p>30. ils savaient comment travailler</p> <p>31. ils connaissaient déjà le processus</p> <p>E3</p> <p>32. les groupes ont bien travaillé cette année et beaucoup mieux par comparaison à l'année précédente</p> <p>33. bien sûr l'expérience a aidé</p> <p>34. les élèves savaient ce qu'ils avaient à affronter, comment travailler</p>	8

3. Créativité	3) Les élèves ont-ils développé leur créativité? si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée ?	Question 3
Catégories	Transcription C	Occurrences
Développement des idées	E1 1. ils ont eu des idées surtout en ce qui concerne le contenu E2 2. tous, tous à mon avis ont développé leur créativité 3. même le plus mauvais élève a eu une idée de quelque chose à faire 4. tous ont eu des idées et ont aidé 5. on ne pouvait pas distinguer le bon du mauvais élève...tous ont eu des idées E3 6. ce sont essentiellement les meilleurs qui ont eu les idées, les autres ont été d'accord ou, s'ils n'étaient pas d'accord, ils ont essayé de trouver une solution entre eux 7. les mauvais élèves ont rarement fait des propositions mais ils n'étaient pas indifférents devant le choix final E4 8. les élèves ont eu des idées et des propositions originales 9. ils ont développé leur imagination	9
Expression libre / Réalisation des productions	E1 10. ils ont montré leurs capacités dans des domaines autres que la langue 11. par comparaison à ce qu'ils auraient fait sans projet, ils ont fait beaucoup de choses 12. à part 1 ou 2 qui ne voulaient pas collaborer, ils ont fait bien plus que ce qu'ils avaient fait au 1 ^{er} trimestre E4 13. ils ont pu s'exprimer librement 14. ils ont pu faire autre chose que ce qu'ils auraient pu faire si la leçon s'était déroulée avec le manuel 15. les élèves ne sont pas habitués à produire et j'ai dans les mains des lettres et des chansons de tous les élèves et même des plus faibles	6

4. Responsabilité	4) Les élèves ont-ils développé leur responsabilité? si oui, de quelle façon s'est-elle manifestée ?	Question 4
Catégories	Transcription D	occurrences
Efforts pour s'améliorer	E1 1. de façon générale, les élèves ont fait des efforts pour s'améliorer E2 2. certains élèves ont fait un gros effort pour s'améliorer 3. une mauvaise élève a beaucoup augmenté ses notes E3 4. ils ont fait des efforts pour s'améliorer surtout les faibles E4 5. quelquefois ils ont fait des efforts, d'autres fois non	5
Respect des obligations	E1 6. ils ont voulu respecter leurs obligations 7. c'est le groupe lui-même qui a poussé au respect des obligations E2 8. les élèves ont respecté leurs engagements 9. ils ont apporté de façon régulière leurs travaux 10. ils ont fait preuve de responsabilité 11. tous ont essayé de respecter leurs obligations E3 12. je ne le dirai pas des bons élèves, ceux-ci de toute façon les respectent (leurs obligations) 13. les élèves faibles ont davantage respecté leurs obligations avec le projet 14. quand quelque chose a été demandé pour la fois suivante, c'était fait pour la fois suivante E4 15. les élèves qui sont responsables, l'ont été 16. du moment où tous ont apporté leurs productions, je dirai que tous se sont sentis responsables	11

Compétences langagières	5) Avez-vous remarqué une amélioration des compétences langagières des élèves ?	Question 5
Catégories	Transcription E	Occurrences
Compréhension écrite	E1 1. pour la compréhension des textes il y a eu une grande différence par rapport à la classe sans projet, ils s'y sont exercés E2 2. oui, bien sûr ils ont amélioré aussi leur compréhension écrite 3. grâce au projet ils ont été obligés de rechercher des textes, de lire des textes inconnus... cela les a beaucoup aidés E3 4. ils ont fait des progrès dans les textes, dans la compréhension des textes E4 5. ils ont été contents de pouvoir bien se débrouiller avec les textes 6. leur niveau a augmenté en ce qui concerne la compréhension des textes	6
Expression orale	E2 7. le projet les a beaucoup aidés à l'oral 8. ils ont eu l'occasion de s'exprimer plus librement, beaucoup plus librement que les autres E3 9. je peux voir une meilleure expression à l'oral E4 10. le niveau a augmenté en ce qui concerne l'expression orale 11. plusieurs élèves, même les plus faibles ont amélioré leur niveau (à l'oral)	5
Expression écrite	E1 11. leur expression écrite s'est beaucoup améliorée 13. quelques-uns qui ne savaient pas du tout écrire ont pu rédiger une phrase simple E3 14. je peux voir une meilleure expression écrite	3
Lexique	E1 15. ils ont beaucoup enrichi leur vocabulaire 16. grâce à la musique, ils ont enrichi leur lexique avec des mots modernes E2 17. le vocabulaire des élèves s'est beaucoup amélioré E3 18. je peux voir une grande amélioration du lexique E4 19. ils ont beaucoup amélioré leur vocabulaire	5
Grammaire	E1 20. pas particulièrement, la grammaire n'est jamais appréciée par les élèves E2 21. ils n'ont pas voulu étudier les phénomènes grammaticaux 22. ils n'étudiaient pas la grammaire....ils avaient hâte d'étudier des textes, de faire leurs productions E3 23. la grammaire est toujours difficile, elle les ennuyait E4 24. ils ont préféré les textes à la grammaire...la grammaire ils n'en veulent pas, ils la trouvent difficile	5

6. Réactions des élèves de niveau différent	6. <i>Quel a été l'effet du projet sur les élèves de niveau différent ?</i>	Question 6
CATÉGORIES ¹	Transcription F	Occurrences
BONS élèves ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)	<p>E1 1. les bons élèves en ont tiré un grand profit parce qu'ils ont pu s'exprimer dans le domaine qu'ils voulaient 2. D. a très bien réussi E2 3. les bons élèves sont devenus meilleurs 4. R. a beaucoup aimé le français, elle s'y est tellement intéressée qu'elle a pu avoir des résultats excellents 5. K. a bien réagi, il a eu de bonnes notes, il a étudié, il s'est beaucoup intéressé au cours à partir du moment où le projet a commencé E3 6. les bons élèves sont devenus brillants E4 7. sûrement les bons élèves en ont tiré un grand profit, au moins ceux qui s'y sont intéressés</p>	7
BONS élèves ayant adopté une attitude positive dans le domaine socio-affectif (comportements)	<p>E1 8. E. a adopté le rôle du chef, les garçons de l'équipe l'ont bien acceptée, ils la voyaient comme une déesse, ils ont bien travaillé, elle a joué le rôle de la maîtresse 9. D., bonne élève, a pris une distance au début avec le projet, car elle croyait qu'elle ne pouvait pas travailler avec une telle liberté, elle a été parmi ceux qui ont pris du plaisir...elle a trouvé le moyen de travailler E4 10. E., bonne élève a trouvé de l'intérêt à faire quelque chose de différent, elle a participé activement 11. D., bonne élève s'est intéressée au projet et a bien fonctionné avec lui</p>	4
BONS élèves ayant adopté une attitude négative dans le domaine cognitif (langue)	<p>E1 12. dès que G. a compris que X. était meilleure que lui, il a dit qu'il n'aimait pas le projet et qu'il perdait son temps, ses résultats ont baissé E3 13. les notes de N. ont baissé E4 14. spécialement E. a fait preuve de rejet, il a été gêné par quelque chose, ses notes ont baissé 15 F., très bon élève, s'est montré indifférent, a fait preuve de rejet, ses notes ont baissé avec le projet</p>	4
BONS élèves ayant adopté une attitude négative dans le domaine socio-affectif (comportements)	<p>E1 16. 2-3 bons élèves ont fait preuve de rejet, ils voulaient se valoriser eux-mêmes et non pas leur équipe 17. M., très bon élève, s'est tenu en retrait, il n'a pas pu se valoriser avec le projet. E3 18. M., bonne élève, a beaucoup dérangé la classe 19. N., tandis qu'au début était sage, avec le projet a bavardé et a fait preuve de rejet avec le projet 20. G., égoïste et mal élevé, au début il a fait preuve de rejet, ensuite il a participé pour montrer qu'il savait des choses ...il a essayé de diriger les autres E4 21. il y a eu de bons élèves qui n'y sont pas du tout intéressés 22. X., très bonne élève, a travaillé, mais en même temps elle a fait preuve de rejet et dérangeait les autres quand elle avait terminé son travail, elle a eu un comportement bizarre</p>	7
MOYENS ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)	<p>E1 23. les élèves moyens en ont tiré profit en général, ils ont progressé, ils ont fait un plus grand effort que s'ils avaient travaillé de façon habituelle E2 24. les élèves moyens ont éprouvé un sentiment de sécurité 25. K., élève moyenne, a bénéficié du projet, elle a surmonté sa peur de parler E4 26. S., élève moyen, a fait des progrès avec le projet</p>	4

La loi répartit les élèves du collège en 5 catégories. Selon le barème d'évaluation (notes obtenues) nous avons : de 1 à 10, insuffisant; de 10 à 12,5, moyen ; de 12,5 à 15,5, bon ; de 15,5 à 18,5, très bon ; de 18,5 à 20, excellent. Pour équilibrer et faciliter la caractérisation, nous avons regroupé les catégories « très bon et excellent » et « moyen et bon ». Nous avons donc réparti les élèves en 3 catégories : « les bons », « les moyens » et « les faibles ».

FAIBLES ayant adopté une attitude positive dans le domaine cognitif (langue)	<p>E1</p> <p>27. pour les mauvais élèves, je peux dire que j'ai observé une légère amélioration, pas de miracles</p> <p>28. les mauvais élèves en ont tiré profit car ils ont fait au moins quelque chose au lieu de ne rien faire</p> <p>29. P., polonaise et mauvaise élève, absente au 1^{er} trimestre, a produit des phrases toute seule et a présenté des textes</p> <p>E2</p> <p>30. Z., mauvaise élève, avec 5/20, a fait un effort énorme, elle a apporté ses devoirs, a recopié, a comblé ses lacunes, elle a atteint 10/20, son effort a été impressionnant</p> <p>E3</p> <p>32. A., faible, qui ne participait pas du tout au début, a commencé à écrire ou à dire une phrase, même si elle avait 5 erreurs</p> <p>33. M. et N., ont été très faibles au début, petit à petit se sont améliorés</p> <p>34. M., qui ne participait pas au 1^{er} trimestre, a participé au 2^{ème} même s'il faisait pas mal d'erreurs</p> <p>35. S. a commencé à participer un peu</p> <p>E4</p> <p>36. quelques élèves faibles en ont tiré un assez grand profit</p> <p>37. G., très faible, agité et indifférent s'est calmé un peu sans faire des progrès notables</p> <p>38. Z. a été aidée par le projet, elle s'y s'est intéressée, elle s'est améliorée</p> <p>39. A., indifférente au début, a amélioré ses notes grâce au projet</p> <p>40. X. a amélioré ses notes, a aimé le projet, très faible au 1^{er} trimestre, elle s'y est intéressée</p>	13
FAIBLES ayant adopté une attitude positive dans le domaine socio-affectif (comportements)	<p>E1</p> <p>41. les mauvais élèves ont pu offrir quelque chose</p> <p>42. K. mauvais élève en français a participé aux questionnaires et aux analyses statistiques</p> <p>43. 4-5 redoublants, élèves difficiles, se sont incorporés au projet et n'ont pas posé de problèmes en classe, eux que pendant le 1^{er} trimestre j'amenais tout le temps chez le directeur... lors du projet ils ont fait quelque chose en classe</p> <p>44. M., redoublant, turbulent a beaucoup aidé son équipe, il a été bon en dessin, il a recopié, il s'est intéressé à la musique, il a cherché des informations, pendant le 1^{er} trimestre il n'a rien fait, il a même créé des problèmes en classe, avec le projet il est devenu un petit agneau</p> <p>45. K., enfant difficile avec beaucoup d'absences, dont personne ne voulait dans son équipe, très agité, a réussi à s'asseoir sur sa chaise et à regarder ce que les autres étaient en train de faire... par comparaison avec le 1^{er} trimestre où je l'envoyais sans cesse dehors, au moins lors du projet, il restait assis et regardait les autres</p> <p>46. P., redoublant, au 2^{ème} trimestre a acheté un cahier, nous avons découvert qu'il faisait de belles lettres et il a accepté de recopier, il était un loup et est devenu un agneau</p> <p>E2</p> <p>47. les mauvais élèves ont travaillé d'une façon différente et en ont tiré profit, ils sont devenus plus créatifs et responsables</p> <p>48. deux mauvais élèves, redoublants, avant que le projet commence dérangaient la classe, du moment où le projet a commencé, l'un surtout a montré de l'intérêt et a essayé de faire quelque chose dans son équipe, les deux n'ont plus perturbé le cours</p> <p>E3</p> <p>49. pendant le 1^{er} trimestre A. ne parlait pas, ne participait pas au cours, n'apportait ni ses livres ni ses cahiers... pendant le 2^{ème} trimestre pour pouvoir s'intégrer à son équipe qui le rejetait, il a participé aux productions</p> <p>E4</p> <p>50. D., très faible, a mieux fonctionné avec le projet</p> <p>51. S., redoublant et faible, s'est enthousiasmé pour la musique, il nous a fait connaître tous les courants modernes de la musique ROCK, RAP...</p> <p>52. X. a montré un meilleur comportement</p> <p>53. Z. a arrêté de faire preuve de rejet</p>	13

7. Implication dans la recherche	7) <i>Qu'est-ce qui vous a poussé à vouloir participer à la recherche ?</i>	Question 7
Catégories	Transcription G	Occurrences
Rejet de la méthode traditionnelle	<p>E1</p> <p>1. la méthode traditionnelle n'attire pas beaucoup les élèves</p> <p>2. j'ai essayé de les aider (avec la méthode traditionnelle) à avoir des bonnes notes mais je n'y trouvais pas de plaisir</p> <p>3. c'était pour moi une contrainte</p> <p>E2</p> <p>4. je voulais pousser les élèves à aimer le cours</p> <p>5. je voulais que les élèves échappent à la méthode (au manuel)</p> <p>6. ils ont besoin d'une approche différente</p> <p>E4</p> <p>7. je m'ennuyais à force de faire le cours de français de façon habituelle depuis tant d'années</p> <p>8. j'y étais habituée mais cela ne me satisfaisait pas</p>	8
Désir d'innovation et d'amélioration pédagogique	<p>E1</p> <p>9. je voulais améliorer ma façon d'enseigner</p> <p>10. je voulais vivre une expérience intéressante</p> <p>11. nous n'avons pas souvent l'occasion de changer notre façon de travailler</p> <p>12. la possibilité de travailler en liberté a attiré mon intérêt</p> <p>13. j'ai cru que cela allait plaire aux élèves</p> <p>E2</p> <p>14. moi, je voulais enseigner différemment, échapper aux choses habituelles</p> <p>15. j'ai toujours essayé de faire quelque chose de différent</p> <p>E3</p> <p>16. cela me faisait participer à quelque chose de nouveau et je voulais le connaître</p>	8
Expérience positive de la 1 ^{ère} année qui mène à la 2 ^{ème}	<p>E1</p> <p>17. je ne voulais pas priver les élèves de ce qu'ils avaient déjà commencé à faire pendant la 1^{ère} année</p> <p>18. puisque pendant la 1^{ère} année j'avais des résultats positifs, j'ai pensé que pour la 2^{ème} année cela valait le coup de continuer</p> <p>E2</p> <p>19. je ne voulais pas que, pendant la 2^{ème} année, les élèves arrêtent de travailler comme ils avaient commencé à le faire</p> <p>E3</p> <p>20. je voulais voir comment ce travail pourrait se continuer une 2^{ème} année</p> <p>21. même si moi parfois j'ai hésité, c'étaient les élèves qui me poussaient à continuer</p> <p>E4</p> <p>22. il n'y avait aucune raison d'arrêter</p> <p>23. c'est la valeur de ce travail qui m'a poussé à vouloir continuer</p>	7

8. Diversification de la façon de travailler	8) <i>Sur quels points avez-vous diversifié votre enseignement dans la classe « projet » par rapport à votre enseignement habituel ?</i>	Question 8
Catégories	Transcription H	Occurrence
Rôle de l'enseignant	<p>E1 1. ce n'était plus moi seule qui décidais de tout en classe...on en discutait 2. les élèves donnaient leur point de vue et je n'étais plus le centre d'intérêt 3. les élèves ne me regardaient plus, ils se regardaient entre eux dans leur groupe 4. j'ai été placée en deuxième position, je les corrigeais et je les aidais quand ils n'y arrivaient pas, quand ils en avaient besoin</p> <p>E3 5. j'ai réussi à diriger moins les élèves et de leur permettre de travailler de façon plus libre 6. j'ai laissé les élèves fonctionner librement</p> <p>E4 7. j'étais surtout celle qui les aidait dans quelque chose qu'ils faisaient seuls 8. j'ai été plus proche des élèves dans le sens du professeur facilitateur</p>	8
Travail en groupe	<p>E2 9. j'ai travaillé en groupe de façon organisée pendant deux trimestres</p> <p>E3 10. je n'avais jamais travaillé en groupe, seulement en classe entière</p> <p>E4 11. la première chose différente a été le travail en groupe</p>	3
Organisation du cours / travail par objectifs	<p>E2 12. sans projet on suit les objectifs du manuel, à ce moment-là, nous avons travaillé avec des objectifs fixés à l'avance...l'organisation des objectifs m'a beaucoup aidée</p> <p>E3 13. à propos de l'organisation du cours, j'avais tout le matériel et tous les objectifs devant moi et je savais ce que je ferais à chaque séance</p>	2
Évaluation formative / autoévaluation	<p>E2 14. l'évaluation formative a beaucoup aidé les élèves car ils savaient à chaque instant où ils avaient un problème... ...articles...verbes...</p> <p>E3 15. l'autoévaluation c'était quelque chose que je faisais pour la première fois</p> <p>16. l'autoévaluation a aidé les élèves, elle m'a aidée moi aussi car je distinguais les problèmes de chacun et je lui donnais des activités supplémentaires pour répondre à son problème</p> <p>E4 17. nous avons essayé d'appliquer l'autoévaluation mais cela n'a pas été très facile avec cette classe</p>	4
Utilisation de supports	<p>E2 18. on avait déjà fait un portrait par exemple, mais pas de la même façon, avec tant de supports</p> <p>E3 19. l'utilisation des supports en classe était nouvelle pour moi, nous avons utilisé l'Internet</p> <p>20. nous avons travaillé avec des magazines</p> <p>E4 21. ils ont manifesté de l'intérêt à la bibliothèque de l'Institut Français</p>	4
Rapports entre professeur et élèves	<p>E1 22. les rapports entre nous se sont améliorés 23. nous avons eu un meilleur contact plus proche 24. nous avons discuté en dehors du cours, ils venaient me trouver avec leurs papiers et ainsi nous nous sommes mieux connus 25. nous nous sommes rapprochés</p> <p>E2 26. on développe un contact avec les élèves 27. les élèves sont plus proches 28. nos rapports ont été très bons 29. il y avait un contact très positif, très bon</p> <p>E3 30. j'ai eu de bons contacts avec les élèves, très amicaux et avec une bonne collaboration</p> <p>E4 31. dans la classe nos rapports ont été plus chaleureux et familiers 32. nous avons eu l'occasion de discuter de plus de sujets 33. nos rapports ont été différents de ceux qu'on développe dans une classe ordinaire</p>	12
Pédagogie différenciée	<p>E1 34. c'était plus fatigant, on est toujours sous pression, tous t'appellent en même temps et toi tu veux leur rendre service mais tu ne suffis pas à la tâche</p> <p>E2 35. quand on a cinq groupes il faut s'occuper de tous, les suivre tous, ce rôle est à la fois fatigant mais agréable</p> <p>E3 36. travailler en groupe n'est pas facile, car pendant le cours il faut surveiller en même temps tous les élèves de tous les groupes</p> <p>E4 37. je crois qu'il vaut le coup de sortir de la routine et de travailler en groupe et avec chaque élève séparément, mais cela demande un grand effort de notre part</p>	4

9. Obstacles	9. Quels sont les obstacles rencontrés dans l'application de la pédagogie de projet dans le système scolaire grec ?	Question 9
Catégories	Transcription I	Occurrences
Programme	E1 1. le programme, le nombre de pages pèsent sur l'enseignant 2. on ne peut pas faire un projet avec un seul livre, le projet demande de la liberté E2 3. le temps est un problème pour le programme, il en faut plus E3 4. il y a des limites, bien sûr, le programme, les pages concrètes 5. il y a toujours une course pour finir le programme, pour ne pas le retrouver devant moi l'année d'après E4 6. le programme est un problème qui nous enchaîne	6
Horaires	E1 7. la séance de 35', est une grande contrainte 8. il faut un temps continu, deux séances de suite E3 9. il faut plus de séances E3 10. une séance de 35-40' est une contrainte 11. deux séances de suite, cela aiderait beaucoup 12. la façon de disposer les séances dans l'emploi du temps ne favorise pas le projet E4 13. le problème est que les séances dispersées dans l'emploi du temps contraignent à interrompre la tâche en cours 14. les séances de 35-40' créent des problèmes 15. chaque fois que j'ai réussi à faire deux séances de suite, c'était beaucoup mieux	9
Nombre d'élève	E2 16. le nombre d'élèves de 25 à 30 a été un problème 17. moins d'élèves serait beaucoup mieux E3 18. le nombre d'élèves n'aide pas, c'est difficile avec 7 groupes E4 19. j'ai eu la chance cette année de ne pas avoir beaucoup d'élèves en classe	4
Examen	E1 20. l'examen, la façon de réaliser l'examen final constitue une limite 21. ils apprennent certaines choses et ils sont interrogés sur d'autres E2 22. les examens rendent la situation difficile 23. le type d'examen est inacceptable 24. les élèves apprennent à travailler différemment et ils rejettent ce type d'examen 25. ils peuvent affronter ce type d'examen parce qu'ils ont appris plus de choses, mais ils le rejettent E3 26. en ce qui concerne l'évaluation les élèves du projet peuvent affronter l'examen, mais il faut insister beaucoup sur l'apprentissage de la grammaire E4 27. le type d'examen constitue une limite	8
Formation	E1 28. il faut une formation pour amener les élèves à travailler en groupe E2 29. il n'est pas facile à chacun d'appliquer la méthode, il faut en avoir l'envie et une connaissance E3 30. c'est bien sûr une question de formation des enseignants	3
État d'esprit	E2 31. des problèmes de mentalité, des rejets il y en a eu surtout l'année dernière, pas cette année 32. le conseil des professeurs et l'école ont aidé 33. si l'école et le directeur rejettent le projet, on se limite et les choses sont difficiles E3 34. l'école nous a encouragés 35. les parents n'ont créé aucun problème E4 36. il n'y a eu de problèmes ni de la part de l'école, ni de celle de parents	6

10. Sentiments	10. <i>Quels ont-été vos sentiments durant et après l'intervention ?</i>	Question 10
Catégories	Transcription J	Occurrences
Fatigue	<p>E1 1. c'était fatigant 2. c'est un peu fatigant 3. c'est un peu pénible peut-être parce que nous ne sommes pas encore expérimentés 4. c'est fatigant parce que il y a beaucoup à faire 5. cela demande de la préparation pour adapter les objectifs au programme 6. cela demande du travail en dehors des heures d'enseignement</p> <p>E2 7. c'est fatigant 8. c'est de la fatigue</p> <p>E3 9. je me sens fatiguée 10. j'ai été fatiguée</p> <p>E4 11. c'est de la fatigue 12. je me sens fatiguée</p>	12
Plaisir / Satisfaction	<p>E1 13. c'était agréable</p> <p>E2 14. c'est agréable 15. quand on voit les résultats et l'intérêt des élèves, c'est satisfaisant 16. les élèves sont motivés et cela nous satisfait 17. la satisfaction est grande</p> <p>E3 18. je me sens satisfaite car j'en ai retiré pas mal de choses 19. je suis satisfaite des résultats du travail... 19. quand les élèves de da 3^{ème} voient le travail des élèves de la 2^{ème} et admirent tout ce qu'ils ont fait et écrit, on ne peut qu'être satisfait</p> <p>E4 20. quand on voit le résultat, on est satisfait 21. à la fin la satisfaction est grande 22. je me sens satisfaite</p>	11

doc. 24 (1)

11. Refaire des projets	11. <i>Souhaiteriez-vous refaire un projet pédagogique dans l'avenir ?</i>	Question 11
Catégories	Transcription K	Occurrences
Réponse positive	E1 1. je voudrais refaire un projet E2 2. bien sûr, je recommencerais E3 3. oui, je recommencerais E4 4. j'accepterais de refaire un projet...si j'arrête l'année prochaine, je risque de perdre complètement mes élèves	4
Pas pendant toute l'année	E1 5. pas de longue durée, pas plus d'un trimestre...il faut faire aussi le cours classique... il y a la limite du programme E2 6. pas pour une longue période, pour 1 trimestre pas 3... il faut du temps pour traiter le programme E3 7. pour une période moins longue...pour 1 trimestre, sinon c'est trop long et difficile E4 8. je préférerais le faire pendant les deux premiers trimestres	4

A N N E X E 2

Fiches pédagogiques
(doc. 25-32)

ANALYSE DE LA SITUATION**ECOLE****NOMBRE DE SECTIONS PAR CLASSE**

1ère classe:

2ème classe:

3ème classe:

NOMBRE D'ELEVES PAR SECTION

1ère classe:

2ème classe:

3ème classe:

LE MATERIEL PEDAGOGIQUE

Dans notre école il y a : (mettez une croix)

- ☐ photocopieuse
- ☐ magnétophone
- ☐ télévision
- ☐ vidéo
- ☐ projecteur
- ☐ diapos
- ☐ ordinateurs
- ☐ CD ROM
- ☐ internet
- ☐ bibliothèque

- ☐ cartes
- ☐ livres
- ☐ encyclopédies
- ☐ dictionnaires
- ☐ revues
- ☐ journaux

La documentation est

en grec	en anglais	en français
---------	------------	-------------

Évaluation de la situation extérieure

LES SALLES

Dans notre école il y a : (mettez une croix)

- ☐ salle de français
- ☐ salle de théâtre
- ☐ salle des manifestations culturelles

LES POSSIBILITES

Dans notre école il y a : (mettez une croix)

- ☐ possibilité de financement
- ☐ possibilité de sorties (bus...)
- ☐ possibilité d'inviter des personnalités
- ☐ possibilité d'échanges scolaires
- ☐ correspondance
- ☐ vidéo correspondance
- ☐ voyages

LES DISPONIBILITES

Quelles sont les intentions - possibilités des personnes suivantes?

Du directeur de l'école

.....
.....

Des collègues

.....
.....

Des parents des élèves

.....
.....

De l'animateur du PROJET

.....
.....

ANALYSE DE LA SITUATION

NOM / PRENOM :

AGE :

NATIONALITE :

1. Je suis en première classe :

- a) c'est ma 1^{ère} année ☐
- b) J'ai déjà doublé une fois ☐
- c) j'ai déjà doublé deux fois ☐

2. J'apprends le français :

- a) à l'école ☐
- b) dans un frontistirion ☐
- c) dans un cours privé ☐
- e) à l'IFA (Institut Français) ☐

3. Chez moi quelqu'un parle français :

- a) oui ☐
- b) non ☐

4. Chez moi quelqu'un m'aide en français :

- a) oui ☐
- b) non ☐

5. J'ai voyagé à l'étranger :

- a) oui ☐
- b) non ☐

Si oui, dans quel(s) pays ?

NOM PRÉNOM :

1. Si notre classe sortait de l'école, je voudrais visiter :

(choisis trois propositions)

- a).....
 b).....
 c).....

2. Si nous faisons une production commune aux élèves de ma classe, en cours de français, je préférerais :

(choisis une des trois productions)

- ☐ un journal
☐ un dossier (comme un magazine)
☐ une exposition

(choisis une parmi des trois productions)

- ☐ un théâtre de marionnettes
☐ une émission radiophonique
☐ une pièce de théâtre

Propose autre chose :

3. Mes passe-temps préférés sont :

- a).....
 b).....
 c).....

4. Mes matières préférées sont :

- a).....
 b).....
 c).....

5. Mets une croix (+) devant trois sujets qui t'intéressent le plus :

- ☐ voyages
- ☐ sport
- ☐ musique
- ☐ peinture
- ☐ écologie
- ☐ animaux
- ☐ fêtes
- ☐ amitié
- ☐ métiers
- ☐ technologie
- ☐ ordinateurs
- ☐ musées
- ☐ guerre - paix
- ☐ adolescent et société
- ☐ relations parents-enfants
- ☐ relations élèves - professeurs
- ☐ relations entre les deux sexes
- ☐ école
- ☐ drogue
- ☐ sida
- ☐ tiers monde
- ☐ politique
- ☐ santé

autre sujet : (à proposer)

ANALYSE DES BESOINS

ELEVE

- collecte des choix -

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :

1. Αν βγαίναμε σαν ομάδα η τάξη εκτός σχολείου -
εκπαιδευτικό περίπατο- θα ήθελα να επισκεφθώ
(ανέφερε μέχρι 3 μέρη)

α)

β)

γ).....

2. Αν δημιουργούσαμε κάτι ολοι μαζί στην τάξη στο μάθημα
των Γαλλικών θα προτιμούσα

(διάλεξε 1 απο τα 3)

- ☐ εφημερίδα
- ☐ ντοσιέ (σάν περιοδικό)
- ☐ εκθεση

(διάλεξε 1 απο τα 3)

- ☐ κουκλοθέατρο
- ☐ ραδιοφωνική εκπομπή
- ☐ θέατρο

Πρότεινε κάτι άλλο

3. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά μου (χόμπυ) είναι
(ανέφερε μέχρι 3)

α)

β)

γ)

4. Τα μαθήματα που προτιμώ είναι
(ανέφερε μέχρι 3)

α)

β)

γ)

Évaluation des élèves

5. Βάλε ένα σταυρό (+) σε 3 από τα θέματα που σε ενδιαφέρουν περισσότερο

- ☐ ταξίδια
- ☐ σπόρ
- ☐ μουσική
- ☐ ζωγραφική
- ☐ οικολογία
- ☐ ζώα
- ☐ γιορτές
- ☐ φιλία
- ☐ επαγγέλματα
- ☐ τεχνολογία
- ☐ κομπιούτερ
- ☐ μουσεία
- ☐ πόλεμος-ειρήνη
- ☐ εφηβος και κοινωνία
- ☐ σχέσεις γονιών - παιδιών
- ☐ σχέσεις μαθητών - καθηγητών
- ☐ σχέσεις των δύο φύλλων
- ☐ σχολεία
- ☐ ναρκωτικά
- ☐ ειτζ
- ☐ τρίτος κόσμος
- ☐ πολιτική
- ☐ υγεία

άλλα (αναφέρατε)

DEVOIR DE LANGUE**ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

0 - 2 σωστά



3 - 4 σωστά



5 σωστά



δεν κατάλαβα τι επρεπε να κάνω (εκφώνηση)




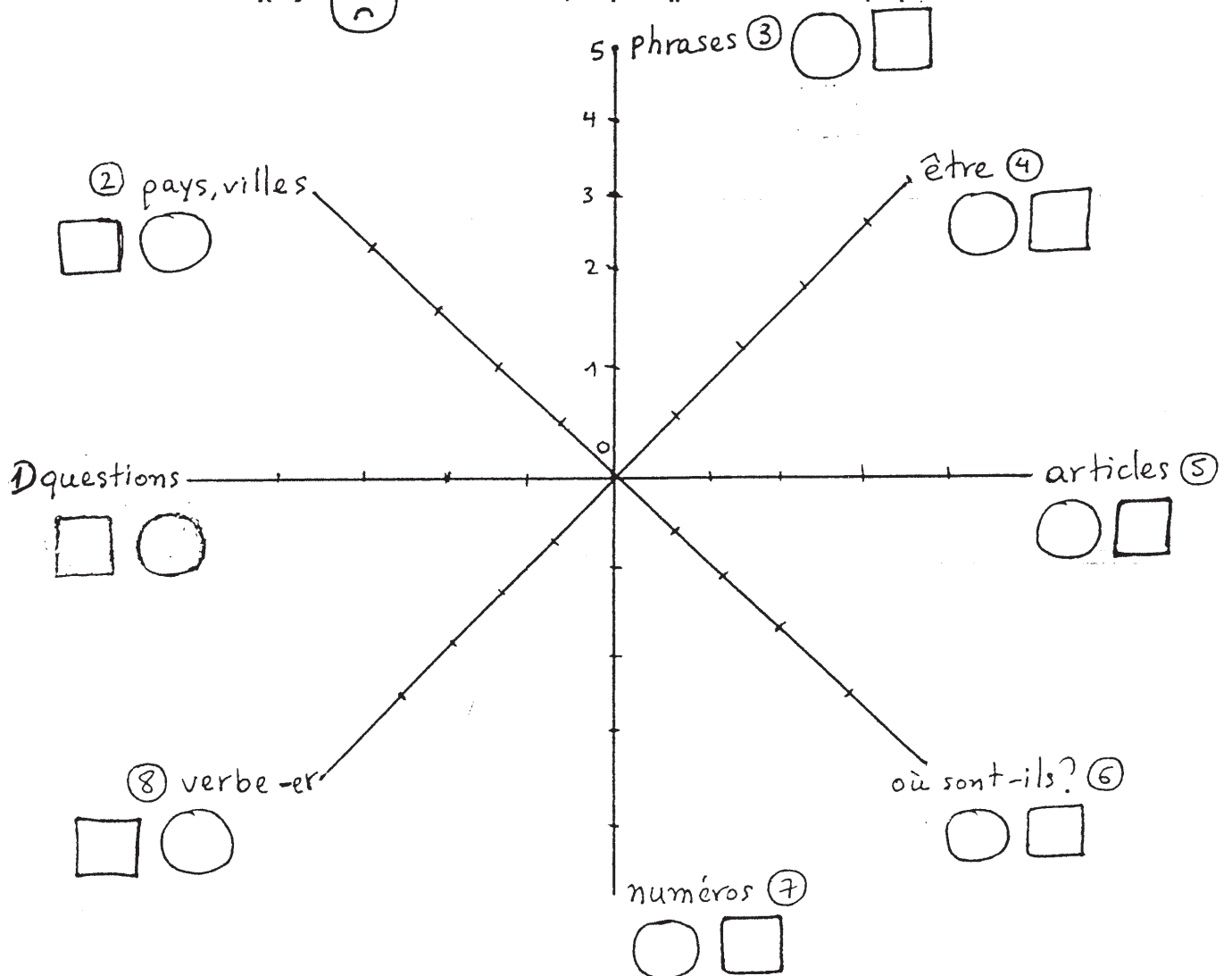
δεν ηξερα ν'απαντήσω



δεν πρόλαβα ν'απαντήσω

♦ Κάθε ακτίνα του ηλίου αντιπροσωπεύει μια ασκηση.

♦ Μετράμε τα σωστά από το κέντρο προς τα έξω (0 - 5).

♦ Αν έχεις  0 - 2 σωστά, συμπλήρωσε και τα τετράγωνα.

Auto-évaluation formative

-COMPREHENSION ORALE

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ



σωστή απάντηση



δεν εξερα




λάθος απάντηση




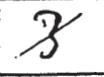



δεν ακουσα καλά



δεν πρόλαβα

Αν έχεις  λαθος απάντηση, βάλε χ κάτω από το ανάλογο τετράγωνο.

					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

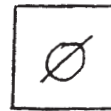
Auto-évaluation formative

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

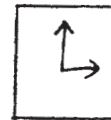
COMPREHENSION-ECRITE



σωστή απάντηση
σωστό περιεχόμενο
(με μορφοσυντακτικά λάθη)



δεν ηξερα



δεν πρόλαβα



ελλιπής απάντηση



λάθος απάντηση
καμιά απάντηση

Αν έχεις



λάθος απάντηση / καμιά απάντηση, βάλε χ κάτω

από το ανάλογο τετράγωνο.

1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Auto-évaluation formative

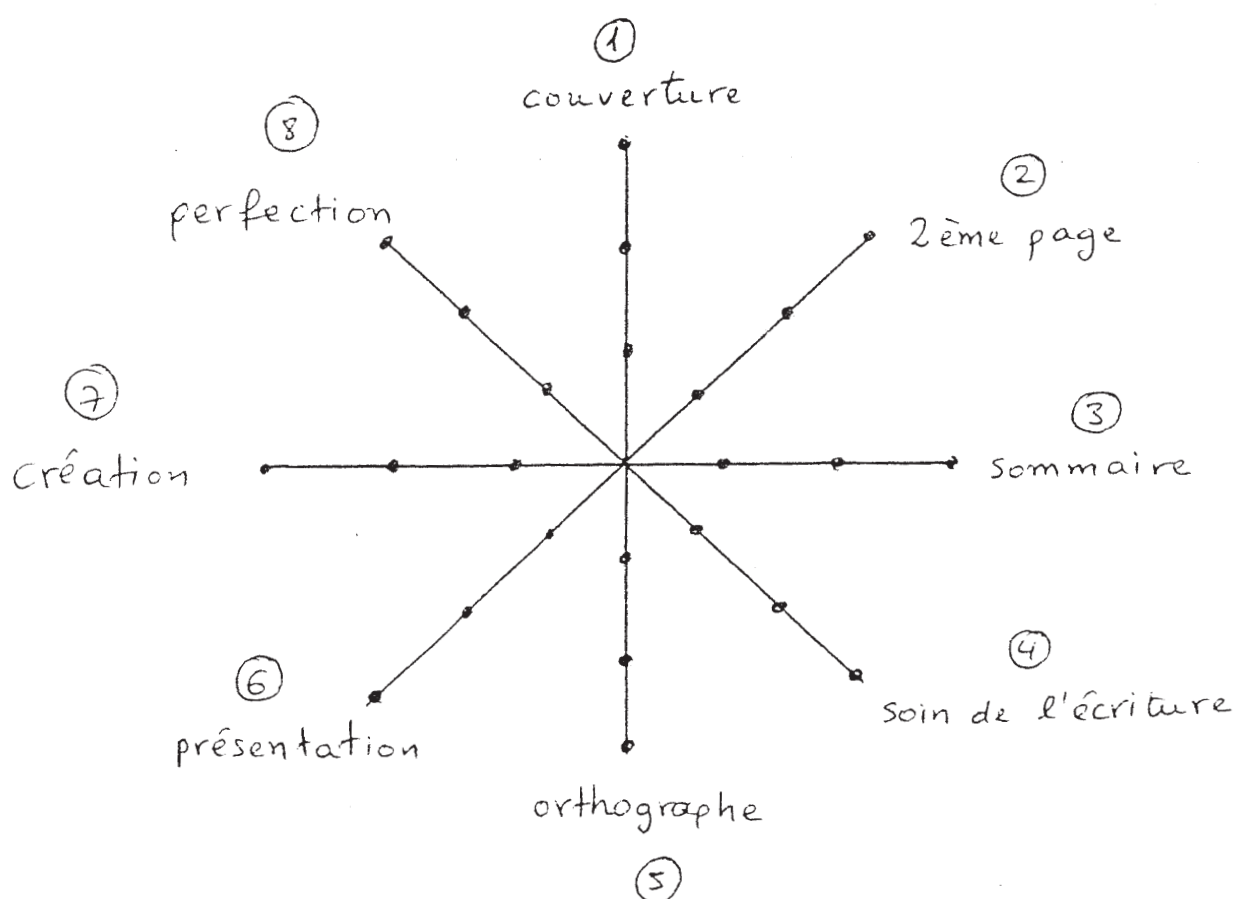
PRESENTATION DE MA COPIE

1. J'ai laissé une marge
2. J'ai écrit lisiblement
sur les lignes
pas dans la marge
sans rature
3. J'ai placé la ponctuation
les majuscules
4. J'ai écrit des phrases correctes et complètes
5. J'ai séparé les paragraphes en allant à la ligne
6. J'ai fait un dessin propre
7. J'ai écrit un titre complet
8. J'ai écrit un titre lisible
9. J'ai souligné le titre à la règle
10. Sur ma feuille il y a le titre, le dessin, le texte

[illegible]

a) non réalisé b) moyennement réalisé c) réalisé

1. *Couverture* : Tu as mis le titre, le nom de ton école, le numéro de ton groupe, la date, un dessin?
2. *2ème page* : Tu as mis les noms des élèves du groupe et le nom de ton animateur?
3. *Sommaire* : Tu as mis tous les titres de tes productions à l'avant-dernière page?
4. *Soin de l'écriture* : Ton écriture est-elle lisible et sans ratures?
5. *Orthographe* : As-tu vérifié l'orthographe des mots?
6. *Présentation* : As-tu soigneusement placé sur chaque page le titre, le texte et les dessins?
7. *Création* : As-tu fabriqué toi-même des documents(textes et dessins)?
8. *Perfection* : As-tu vérifié que tu as fait toutes les productions que tu devais faire et que tu n'as rien oublié?
(contrôle le sommaire)



A N N E X E 3

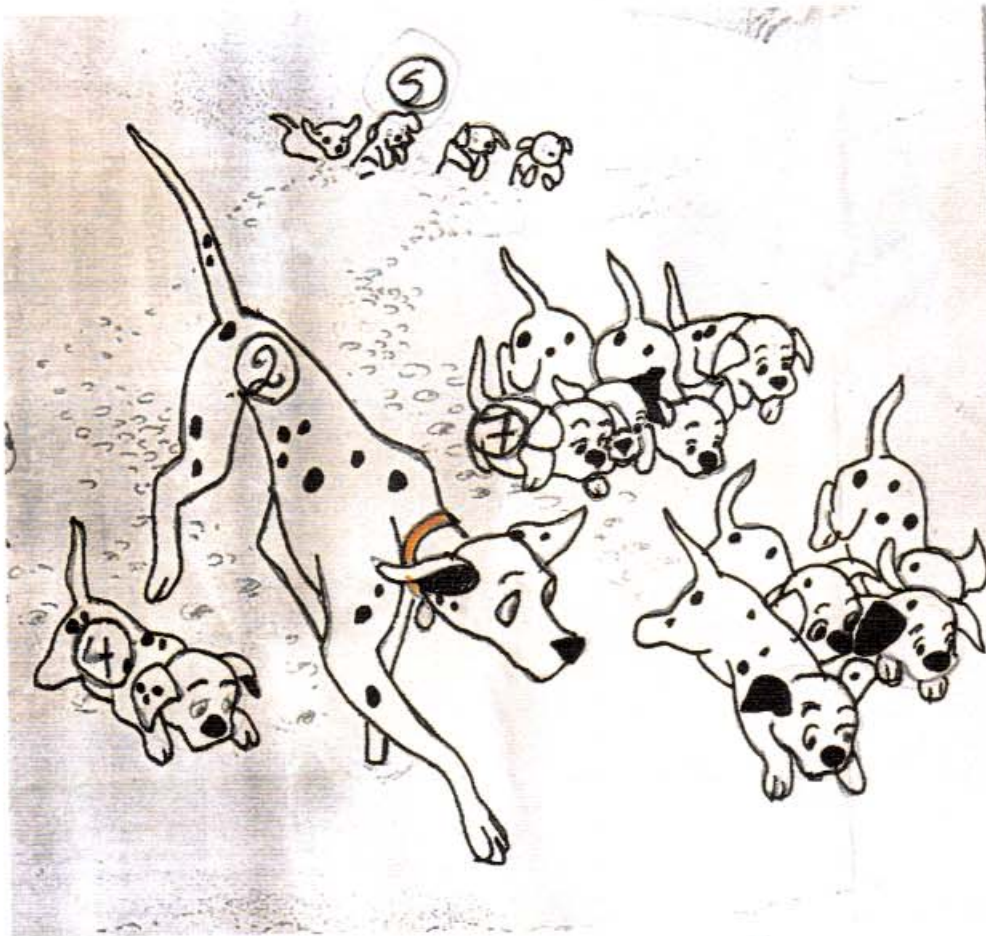
Produit fini

(doc. 33-34)



Où sont-ils ?

doc. 33 (a)



- 2. Pendita est à droite de Lucky.
- 4. Lucky est à gauche de Pendita.
- 5. Penny est derrière Rolly.
- 7. Rolly est à droite de Pendita.



On vous présente

Perdita.



Perdita est la femme de Pongo.
Perdita est la mère de six chiots, Patch, Pup, Lucky, Pepper, Rolly et Penny. Perdita est sympathique, belle, et timide. Elle est polie, maigre et petite.

Pongo.

Pongo est le mari de Perdita. Pongo est le père de Patch, Lucky, Pup, Rolly, Penny et Pepper. Pongo est sympathique, brave, aimable et beau. Il est grand, poli et maigre.



Pepper



Pepper est le frère de Patch, Rolly, Pup, Lucky et Penny. Pepper est audacieux et combatif. Il est méchant et beau. Pepper est le enfant de Pongo et Perdita.

Pup

Pup est le frère de Patch, Lucky, Penny, Rolly et Pepper. Pup est gros, sympathique, aimable et petit.



Roger et Anita



Le propriétaire
de Pongo,
Roger est
un brave
garçon. Il
est musicien.
Roger est une
personne timide
et sensible.
Il est grand
et maigre Roger
est sympathique
et timide.

ROGER

les yeux noirs
et il est les
cheveux courts Il a une
pipe

Anita

Anita est grande et
maigre. Elle est sympathique
et gentille. Elle est belle
et polie.

Anita est aimable. Elle
a les cheveux courts et
elle a les yeux marrons



ANITA



doc. 33 (e)



R: Allô!

A: Bonjour, c'est moi, Anita.

R: Ah, Anita! Comment ça va?

A: Ça va bien, merci. Et toi?

R: Ça va. Où es-tu?

A: Je suis au bureau.

Tu m'as marqué.

R: A moi aussi.

A: Rongo, comment il va?

R: Il va bien! Et Predi'ba
comment elle va?

A: Elle va bien, aussi.

R: Tu veux aller avec
au cinéma?

A: Oui, je veux bien.

C'est une bonne idée.

R: Où est le rendez-vous?

A: À la maison.

R: D'accord.

A: D'accord, Au revoir.

R: Au revoir.

Athènes le 18 janvier 1900



chers, Amis,

Nous allons au neuvième gymnase de Korydallos. Nous sommes au sixième groupe du projet. Nous sommes quatre enfants: deux garçons et deux filles. Nous appelons Martha, Eugénie, Georges et Tilly. Nous préférons la musique grecque. Nous cherchons un correspondant, fille ou garçons, pour parler de musique et échanger des parodies de chansons et des disques



Amitiés
Martha
Eugénie
Georges
Tilly

La Musique grecque.



Korydallos, le 18 janvier 2000

Chers amis...

Nous allos au neuvième gymnasie de Korydallos en classe B'2. Nous nous appelons Evi, Jordan, Manos et Deppy. Nous avons 14 ans. Nous adorons Metallica et nous aimons écouter le heavy metal. Nous cherchons une correspondante, fille au garçon, pour parler de musique et échanger des paroles de chansons.

Écrire à Evi, Manos, Jordan et Deppy.

Amitiés

Evi, Manos, Jordan, Deppy

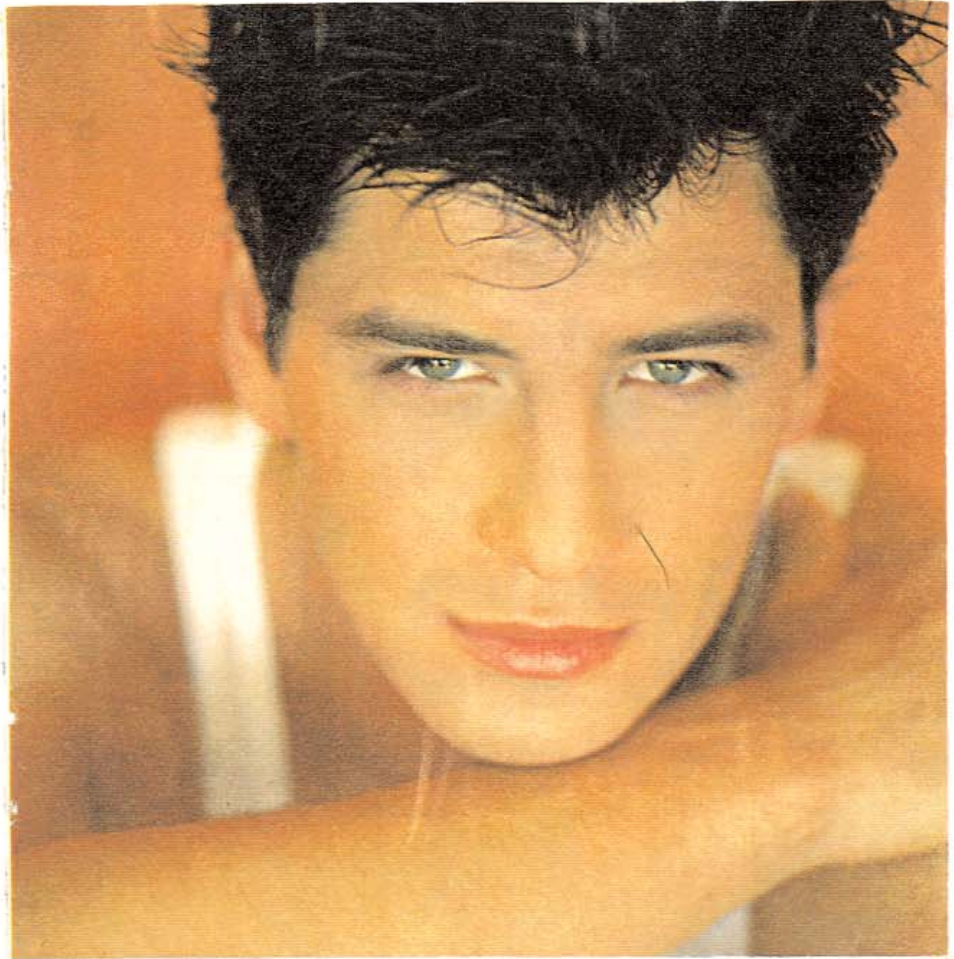


LARS ULRICH DRUMMER

Mon chanteur préféré, c'est Lars Ulrich. Il est allemand. Il est marié, et il a un enfant. Il est né le 26 décembre 1963. Il est grand et fort. Il est brun et a les yeux verts et les cheveux courts et marron. Il porte jeans et des chemises noires. Il aime jouer aux drums.

METALLICA

MON CHANTEUR PRÉFÉRÉ!



Mon chanteur préféré c'est Sakis

Rouvas Il est né le 5 janvier 1972. Il a 27 ans.
Il est grec. Il habite à Gili fada. Il est grand, maigre
et très beau. Il est brun et a les yeux verts.
Il adore porter des costumes noirs des chemises noirs
avec des cravates noirs aussi.

SAKIS ROUVAS

SONDAGE 2

LES JEUNES ET LA MUSIQUE

/100

1. Quel est le "message" de ta musique préférée?

Elle sensibilise les gens aux problèmes de la société 20%

Elle raconte la vérité et elle choque 26%

Elle présente un monde imaginaire 22%

Elle chante la joie de la vie 32%

2. Qu'est-ce que tu attends de ta musique préférée?

Un rythme très fort qui me réveille 76%

Un rythme lent qui me repose 24%

3. Quand est-ce que tu écoutes plutôt de la musique?

Quand je fais mes devoirs 7%

Quand je suis avec des amis 35%

Quand je suis seul 58%

4. Vas-tu au concert?

Souvent 16%

Rarement 49%

Jamais 35%

5. Joues-tu d'un instrument de musique?

Oui 53%

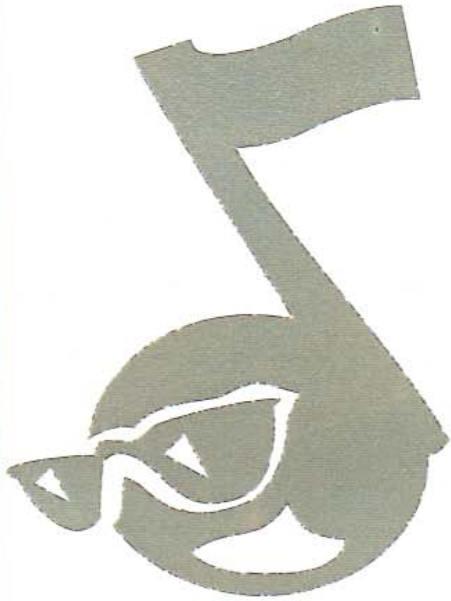
Non 47%

6. Tu achètes plutôt:

Des disques 5%

Des compact-disques 45%

Des cassettes 50%



ELLA
FITZGERALD



JAZZ
&
BLUES
COLLECTION

21 JUIN 2000



CHANTEZ, JOUEZ, SOYEZ



de la fête du JAZZ, faites la fête !!!



Pour s' amuser il faut venir au concert d' Ella
Fitzerland à la place du Stade à huit heures.

Une fête gratuit pour le public



VOYAGE

doc. 33 (1)

Nous voulez aller au concert de votre groupe préféré. Vous arrivez à l'aéroport d'Orly et demandez des renseignements pour aller à l'Opéra des Paris.

- Bonjour, monsieur.*
- Bonjour, mademoiselle.*
- Comment ça va ?*
- Ça va bien, merci.*
- Ou est l'Opéra de Paris ?*
- L'Opéra ce n'est pas loin.*
- Prenez la rue de l'Europe. Tournez à droite, passez pour la tour Eiffel. Prenez la rue de Rivoli. Tournez à gauche jusqu'à la place de l'Opéra. L'Opéra de Paris est après cette place.*
- Merci beaucoup. Au revoir!*
- Au revoir!*



Musique ~ Musique ~ Musique
Vous voulez aller au concert de votre groupe préféré.
Vous arrivez à aéroport d'Orly et demandez des renseignements pour aller à l'Opéra de Paris.

doc. 33 (m)

- Bonjour!
- Bonjour, comment ça va?
- Ça va bien, merci.
- comment yā-tōn à l'Opéra de Paris?
- L'Opéra de Paris. Ah! Passez par la première rue et tournez à droite.
- Et ensuite?
- Ensuite, allez tout droit à la rue de Rivoli 'jusqu' au carrefour et tournez à gauche. Devant c'est une place. Elle s'appelle la place de l'Europe. En fin, tournez à droite et allez tout droit. L'Opéra de Paris c'est devant.
- Merci. Au revoir!
- Au revoir!



Musique ~ Musique ~ Musique ~ Musique
projet pédagogique 2



POÈME

J'écoute de la musique



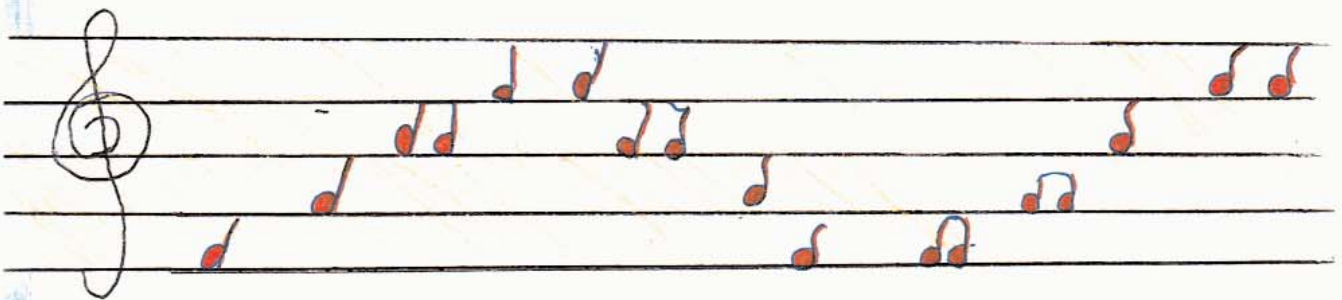
toujours avec Monique



J'aime beaucoup l'harmonica



pas la musique metallica



Έκαναν παιχνίδι το μάθημα των γαλλικών

Στο 9ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού συνδύασαν τη μουσική με την ξένη γλώσσα

Κατάφεραν να κάνουν «παιχνίδι» το μάθημα των γαλλικών μαθητές και καθηγητές του 9ου Γυμνασίου Κορυδαλλού - «Αντώνης Σαμαράκης». Μπορεί να ακολούθησαν το πρόγραμμα διδασκαλίας του υπουργείου, αλλά το συνδύασαν με τις μουσικές τους προτιμήσεις. Δηλαδή, αντί να φτιάξουν στα γαλλικά το πορτρέτο ενός οποιουδήποτε προσώπου οικιαγράφησαν το πορτρέτο του Ρίκι Μάρτιν και της Σελίν Ντιόν, ενώ κάποιoi άλλοι οδήγησαν το κοινό σε μία συναυλία. Με το «Projet Pédagogique», έτσι ονομάζεται το πρόγραμμα «εμπλουτίσαμε το λεξιλόγιό μας», λένε οι μαθητές. Και τονίζουν, ότι συμμεμαθητές τους που παλαιότερα είχαν μειωμένη συμμετοχή στα γαλλικά, τώρα τους δόθηκε η ευκαιρία να πουν πολλά περισσότερα. Όλα ξεκίνησαν από την έρευνα ενός διδακτορικού που ξεκίνησε μία καθηγήτρια γαλλικών και η οποία εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο του Κορυδαλλού και σε ακόμα δύο της Αττικής. «Η ύλη, βέβαια, είναι του αναλυτικού προγράμματος του υπουργείου, αλλά η διδασκαλία γίνεται με διαφορετικό τρόπο», τονίζει η καθηγήτρια γαλλικών στο σχολείο, Μαρίζα Μαργαριτίδου.

Πιο ευχάριστο

Οι μαθητές (της Β' τάξης) χωρίστηκαν σε ομάδες. Κάθε ομάδα μπορούσε να επιλέξει και ένα διαφορετικό είδος μουσικής. Όλες οι ασκήσεις, γραπτές, προφορικές, γραμματικής, συντακτικού γίνονταν ομαδικά και πάντα σε συνδυασμό με τη μουσική. Η ύλη, από πλευράς γραμματικής και λεξιλογίου, καλύφθηκε «αλλά το μάθημα ήταν πολύ πιο ευχάριστο» σημειώνει η μαθήτρια Μαρία Τζιρτά. Και συνεχίζει: «Μάλιστα υπήρχε και ισορροπία. Σε κάποιες ομάδες ήταν καλοί μαθητές σε άλλες όχι και υπήρχε συνεργασία ανάμεσα σε καλούς και κακούς. Όλα γίνονταν σύμφωνα με την ύλη του βιβλίου. Ωστόσο, το μάθημα δεν ήταν κλασικό». Στην προσπάθειά τους να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους μουσικούς αστέρες, οι μαθητές επισκέφθηκαν το Γαλλικό Ινστιτούτο και έψαξαν στο Ίντερνετ και σε βιβλία. Να σημειωθεί, ότι οι μαθητές έφτιαξαν κολάζ με τις εργασίες τους. Εκτός από την κ. Μαργαριτίδου, τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας χρησιμοποίησε και η έτερη καθηγήτρια των γαλλικών η Χρύσα Λάμπρου.



Οι καθηγήτριες (Μαρίζα Μαργαριτίδου, Χρύσα Λάμπρου) και μερικές από τις μαθήτριες που διδάχτηκαν γαλλικά με έναν διαφορετικό, πιο ευχάριστο τρόπο

«Το μάθημα ήταν πολύ πιο ευχάριστο» σημειώνουν οι περισσότεροι μαθητές που διδάχτηκαν γαλλικά με ομαδική εργασία και σε συνδυασμό με τη μουσική



ΦΩΤΟ: Ν.Κ. ΚΑΥΝΑΚΗΣ

Δύο από τις μαθήτριες που είχαν την ευκαιρία να μάθουν γαλλικά σε συνδυασμό με τη μουσική, ποζάρουν μαζί με το πορτρέτο του Ρίκι Μάρτιν που κατασκεύασαν



Η διδασκαλία έκανε τη διαφορά

Το γεγονός ότι οι μαθητές μέσα από το μάθημα μπορούσαν ταυτόχρονα να εκφράσουν και τις μουσικές τους προτιμήσεις επέδρασε θετικά και αποτελεσματικά. «Ακόμα και πολλά παιδιά που στο κανονικό μάθημα δεν μιλούσαν, είχαν την ευκαιρία με το «projet» να πουν την άποψή τους», επισημαίνει η μαθήτρια Κυριακή Μπόλλα. Άλλωστε, δεν υπήρχαν περιορισμοί στα είδη της μουσικής. Οι μαθητές επέλεξαν καλλιτέχνες από τη Ροκ, την ποπ, την τζαζ, τη χέβι μέταλ μουσική για να γράψουν ένα μουσικό πορτρέτο στα γαλλικά, ένα γράμμα ή για να οδηγήσουν τους θαυμαστές ενός τραγουδιστή σε μία συναυλία. Και έμειναν τόσο ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας των γαλλικών που επιθυμούν να συνεχιστεί. Γιατί, όπως υπογραμμίζουν, μέσα από τις ομάδες αναπτύχθηκε η άμιλλα και η συνεργασία.

Article dans le quotidien TA NEA (7-10-2000), intitulé : « On a transformé en jeu le cours de français :

Au 9^{ème} collège de Korydallos on a combiné la musique avec la langue étrangère »

Bibliographie*

ANONYME [NOTE DE REDACTION] (2002) : « Palmarès du concours francophonie 2002 », in *Communication*, n° 74, p. 30.

ASTOLFI J.-P. (2002) : « Actualité du transfert », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 408, pp. 9-10.

ARGYROUDI M. (2000) : *Analyse verbale et non verbale de documents authentiques vidéo et traitement didactique dans le cadre d'une formation de professeurs de FLE en Grèce*, Thèse de doctorat (discipline sciences du langage, directeur de recherche : J. MOTREDON), Besançon, Université de Franche-Comté.

ARENILLA L. / GOSSOT B. / ROLLAND M.-C. / ROUSSEL M.-P. (2000) : *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, éd. Bordas / HER.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (2003) : « La Situation du fle en Grèce », en ligne : [http://www.apf.gr/hyper/infocal/inform/situation/20du/20fle/20\(5\).doc](http://www.apf.gr/hyper/infocal/inform/situation/20du/20fle/20(5).doc). Consulté en septembre 2003.

BABELNET (s.d.) : « Babelnet-Canal Rêve », en ligne : <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/index.htm>. Consulté en juin 2003.

BARBIER J.-M. (1991) : *Élaboration des projets d'action et planification*, Paris, PUF.

BARTHELEMY Y. (1997) : *Évolution de projet(s) et accompagnement : Mémoire D.U.R.F.* {Tours, Université François Rabelais : Diplôme Universitaire de Responsable de Formation}.

BASTIN G. / ROOSEN A. (1990) : *L'École malade de l'échec*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael

BAZIN M. (2000) : « Réaliser un court métrage », in *Le Français dans le Monde*, n° 308, pp. 34-35 {Tours, France : Institut de Touraine}.

——— / HAMPARTZOUMIAN K. (2003) : « Enregistrer un CD en classe de FLE », in *Le Français dans le Monde*, n° 325, pp. 33-34 {Tours, France : Institut de Touraine}.

BELLENGER L. / COUCHAERE M.-J. (2002) : *Animer et gérer un projet*, Paris, ESF.

* Les informations entre { } se réfèrent aux articles descriptifs des projets conçus en classe de FLE – voir chapitre 5.1.2.2.

- BILLAUD VIALLO V. (2000) : *L'Image animée en didactique des langues à l'exemple du FLE : De la télévision au multimédia : analyse sémiolinguistique et pragmatique*, Thèse de doctorat (discipline : sciences du langage, directeur de recherche : R. BOUCHARD), Lyon, Université Lumière Lyon 2 .
- BOGAARDS P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif [coll. L.A.L.].
- BOLLON A. / DELORME C. / FIGARI G. (1987) : *Rapport de synthèse de l'évaluation nationale des PAE*, Grenoble, Université de Grenoble II ; Académie de Grenoble.
- BOLTON S. (1991) : *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier/Didier [coll. L.A.L.].
- BORDALLO I. / GINESTET J.-P. (1993) : *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette.
- BOUDIGUE N. / MASSON M.. (1994) : *Projet pédagogique et travail d'équipe*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées ; MAFPEN.
- BOUGHERRA T. (1996) : « Pour une didactique des projets en FLE », in *Travaux de didactique du FLE*, n° 36, {Université Paul Valéry-Montpellier III, pp. 89-108}.
- BOUIX-LEEMAN D. / SOUILLÉ D. / PAISANT C., (1985) : *Allô France 1*, avec le concours de P. CALLIABETSOU, Paris, Larousse.
- / ——— / CALLIABETSOU P. (1987) : *Allô France 2*, Paris, Larousse (diffusion Clé International).
- BOUTINET J.-P. (1996) : *Psychologie des conduites à projet*, 2^{ème} éd., Paris, PUF.
- (1999) : *Anthropologie du projet*, 5^{ème} éd., Paris, PUF.
- BRACKE A. (2001) : « Activité langagière et pédagogie de projet », in *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, numéro spécial (juillet), pp. 175-187.
- BREWSTER C. (2000) : « Radio sentiments », in *Le Français dans le Monde*, n° 308 {Callaghan, Australie : University of Newcastle ; fiche pédagogique}.
- BROCH M.-H. (1999) : *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, 2^{ème} éd., Lyon, Chronique Sociale.
- BRU M. / NOT L. (1991) : *Où va la pédagogie du projet ?*, 2^{ème} éd., Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- BRULIARD L. / SCHLEMMINGER G. (1996) : *Le Mouvement Freinet : Des origines aux années quatre-vingt*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- CALLIABETSOU-CORACA P. (1995) : *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Editions Eiffel.

- CARÉ J.-M. (1999) : « Simulations globales et productions romanesques », in *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications* (janvier), pp. 154-160.
- CASCIATO F. (2001) : « De l'analyse à la production », in *Le Français dans le Monde*, n° 313, pp. 37-39 {Rome, Italie : Lycée de Grottaferrata}.
- CASTELLVI J.-M. / SANZ M. / SOLER D. (1998) : « Un projet de recherche interdisciplinaire », in *Le Français dans le Monde*, n° 294, pp. 52-54 {Valencia, Espagne : Université de Valencia et Lycée Clot del Moro-Sagunto}.
- CEO-FIPF [Commission de l'Europe de l'Ouest ; Fédération Internationale des Professeurs de Français] (s.d.) : « Sommaire de la rubrique : La Souris à l'école », en ligne : <http://www.ceo-fipf.org>. Consulté en juin 2003.
- CHICHIGNOUD B. (2001) : « Les CEMEA et la pédagogie du projet : Le Projet d'activités et les activités de découvertes techniques et scientifiques », en ligne : <http://www.cemea.asso.fr/adtsljbw4a.rtf>. Consulté en septembre 2002.
- CHRISTIN R. (1997) : « Le Projet pédagogique en français », in *Le Français dans le Monde*, n° 288, pp. 24-28.
- (2000) : « L'Apprentissage du français avec un programme sur Internet : Chloé », in *Dialogues et cultures*, n° 44, pp. 158-161.
- CHRISTOFIDES-HENRIQUES A. (1997) : *Aspects de la théorie piagétienne et pédagogie*, Athènes, éd. Ekkremes – en grec : ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΗ-ΕΝΡΙΚΕΣ Α. (1997) : *Ο Πιαζέ και το Σχολείο*, trad. Μ. Ηλιοπούλου, Αθήνα, éd. Εκκρεμές.
- CHRYSSAPHIDIS K. (1998) : *Enseignement communicatif-basé sur le véc : Introduction de la pédagogie de projet à l'école*, Athènes, Gutenberg – en grec : ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ. (1998) : *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία : Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- CLEMI [CENTRE DE LIAISON DE L'ENSEIGNEMENT ET DES MOYENS D'INFORMATION] (s.d.) : « Le Programme fax », en ligne : <http://www.clemi.org/fax.html>. Consulté en août 2003.
- COCO F. (2001) : « Libérez les enfants », in *Babylonia*, n° 3, pp. 25-27 {Tessin, Suisse : Scuola Media Stabio}.
- COHEN L. / MANION L. (1997) : *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, trad. Χ. Μητσοπούλου / Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα, éd. Έκφραση [Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη] – titre orig. : *Research Methods of Education*, 4th ed., London / New York, Routledge, 1994 (1^{ère} ed. 1980).
- COMBAZ G. (2002) : « Le Projet d'établissement scolaire : Vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, pp.7-19.
- CONOMARA L. (1997) : « Logomotive : Une expérience de presse », in *Communication*, n° 54-56, pp. 26-28 {Thessalonique : Institut Français d'Athènes}.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, éd. Didier.

CORD B. / OLLIVIER C. (2002) : « Collaborer pour apprendre : Le Site *Canal Rêve* », in *Le Français dans le Monde*, n° 323, pp. 33-36.

CORRIOL A. / GONET A. (1994a) : *Le Projet pédagogique en technologie*, Marseille, CNDP de Marseille.

——— / ——— (1994b) : « Le Projet pédagogique en technologie », in *Documents, Actes et Rapports pour l'éducation*, Marseille, CRDP de Marseille.

COTENTIN G. / HARVET A. (1995) : « Les Échanges : Donner - recevoir », in *Communication*, n° 46-47, pp. 21-23.

CROS F. (1994) : « Projet », in CHAMPY P. / ÉTÉVÉ C. [directeurs de la rédaction], *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan [coll. « réf »].

CUQ J.-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

DAWSON B. / TRAPP R.G. (2004) : *Basic and Clinical Biostatistics*, 4th ed., New York etc., Lange.

DE LANDSHEERE G. (1975) : *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF [coll. Pédagogie d'aujourd'hui].

DEJEAN-THIRCUIC C. (2004) : *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur : Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère*, Thèse de doctorat (discipline : science du langage, directeurs de recherche F. MANGENOT et V. DE NUCHÈZE), Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3.

DESCOTES M. / JORDY J. / LANGLADE G. (1993) : *Le Projet pédagogique en français*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées [coll. Didactiques].

DIMITROPOULOS E. (1994) : *Introduction à la méthodologie de la recherche scientifique*, Athènes éd. hellen – en grec : ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. (1994) : *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα, éd. Έλλην.

DOISE W. / MUGNY G. (1997) : *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, A. Colin (1^{ère} éd. 1981).

DU F. (2003) : « Compte rendu d'une expérience de TPE en classe de terminale littéraire », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 35-41.

DUREL F. / WINNICKA K. (2002) : « Écriture créative en ligne : Un roman par courriels », in *Contact*, n° 19, pp. 24-28.

FEGGI A. et al. (2002) : « Le 2^{ème} collège d'Agia Varvara dans les pas de l'Europe, ayant comme véhicule la langue française », in *Contact*, n° 19, p. 37 – en grec.

FOULIN J.-N. / MOUCHON S. (1999) : *Psychologie de l'éducation*, Paris, Éditions Nathan.

FREY K. (1998) : *H Méthodos Project*, trad. K. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, éd. Α/φοί Κυριακίδη – titre orig. : *Die Projektmethode*, 5^{ème} éd., Weinheim, Beltz, 1993 (1^{ère} éd. 1982).

GALANOPOULOU A. (2002) : « Application de la Zone Flexible durant l'année scolaire 2001 - 2002 », in *Revue sur des Thèmes Éducatifs* [Athènes : Institut Pédagogique ; Ministère de l'Éducation], n° 6, pp. 271-285 – en grec.

GALISSON R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International.

——— (1994) : « Formation à la recherche en didactologie des langues cultures », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95.

GRÉGOIRE R. / LAFERRIÈRE T. (1998) : « Réseau scolaire canadien (RESCOL) : Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Guide à l'intention des enseignants et enseignantes », en ligne <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/htm/sites/guidep.htmlanchor#642714>. Consulté en août 2003.

GEORGIADOU K. (2002) : « 1^{er} prix au concours Francophonie 2002 », in *Communication*, n° 74, p. 31.

GERMAIN C. (1994) : « La Formation à la recherche en didactique des langues au Québec », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95, pp. 12-15.

GRAWITZ M. (2001) : *Méthodes des sciences sociales*, 11^e éd., Paris, Dalloz.

HALTÉ J.-F. (1982) : « Apprendre autrement à l'école », in *Pratiques*, n° 36 (décembre), pp. 5-23.

HERTZ-LAZAROWITZ R. / SHARAN S. et al. [éds.] (1980) : *Cooperation in Education*, Provo : Brigham Young University Press.

HIRSCH R. / RIEGELMAN R. (1992) : *Statistical First Aid*, Boston, Blackwell.

HOIDA C. / MAVRAGANI D. / MOSSAIDOU I. (1994) : « Le Français à travers l'art », in *Communication*, n° 45, pp. 26-28.

HOULON-TREMOLIERES J. (1996) : *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*, Paris, Magnard.

HUBER M. (1999) : *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique Sociale.

——— (2002) : « La Valse de la pédagogie du projet-élèves », in *Éducateur*, n° 14 (décembre), pp. 12-15.

HUOT D. (1988) : *Étude comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde*, Berne, Peter Lang / Publications Universitaires Européennes.

INSTITUT PÉDAGOGIQUE (2002) : « Curriculum du français langue étrangère », Athènes, en ligne : http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf. Consulté en juin 2003 – en grec: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2002) : « Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας », Αθήνα, en ligne : *op. cit.*

JAMOTEAU A. (2003) : « Les Langues dans les projets interdisciplinaires », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 42-46.

JANITZA J. (2002) : « L'Enseignement des langues vivantes étrangères », in *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications* (janvier), pp. 58-65.

JENSEN H. / ALEXIS M. / THINSZ I. (2002) : « Chloé, ou Les Aventures d'une parisienne », en ligne : <http://www.ur.se//chloe>. Consulté en août 2003.

KAKARI D. (2002) : *Utilisation pédagogique du courrier électronique dans un établissement secondaire public grec*, Thèse de doctorat (discipline : sciences du langage, directeur de recherche : F. MANGENOT), Besançon, Université de Franche-Comté.

KALYVA A. (1999) : *L'Enseignement ludique en classe de langue en Grèce : De la motivation à l'évaluation*, Thèse de doctorat (discipline : didactologie des langues et des cultures, directeur de recherche : C. PUREN), Paris, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.

KAMARINOY D. (2000) : *Enseignement basé sur le vécu*, Athènes, éd. Paper Graph en grec : KAMAPINOY Δ. (2000) : *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, 3^{ème} éd., Αθήνα, éd. Paper Graph.

KIGITSIOGLOU-VLACHOU A. / PROSKOLI A. / TZOVA E. (1997) : *Évaluation des élèves de la 1^{ère} classe du Lycée en FLE*, Athènes, Centre des Recherches Pédagogiques du Ministère de l'Éducation en grec : ΚΙ-ΓΙΤΣΙΟΓΛΟΥ-ΒΛΑΧΟΥ Α. / ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α. / ΤΖΟΒΑ Ε. (1997) : *Αξιολόγηση των Μαθητών της Α' Τάξης Λυκείου στο Μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

KILPARTICK V.H. (1918) : « The Project Method », in *Teachers College Record*, vol. 19, pp. 319-335.

KOSKENNIEMI T. / KOMULAINEN E. et al. (1978) : « The DRA Project », in KOMULAINEN E. / KOSKENNIEMI T. [eds.] (1978) : *Recherche in Teaching*, Helsinki, Institut of Education, pp. 1-74.

KOUTA K. (1998) : « Projet Socrates : Initiatives récentes », in *Communication*, n° 58-59, p. 48.

KOUTROUMBAS T. (1997), « Expérimentation des travaux synthétiques créatifs au 10^{ème} collège de Patras : Résultats et conclusions », in *Actes d'une rencontre scientifique intitulée : « Les Travaux Synthétiques Créatifs pratiqués à l'école. Théorie et pratique »*, Athènes, éd. Collège de I.M. Panayotopoulos, pp. 93-98 – en grec : ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑΣ Τ. (1997) : « Πειραματική Εφαρμογή των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στο 10^ο Γυμνάσιο Πάτρας : Αποτελέσματα και Συμπεράσματα », in *Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης με Θέμα : « Οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες στο Σχολείο: Θεωρία και Πρακτική »*, Αθήνα, ed. Σχολ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

KOZLOWSKA M. / ZIELINSKA J. (1998) : « Interviewer un francophone », in *Le Français dans le Monde*, n° 295 {Varsovie, Pologne : Collège Universitaire de Formation des professeurs de FLE ; fiche pédagogique}.

- LABYE M.M. (1983) : *Les Ateliers : Pratique de la pédagogie du projet*, Belgique, F. Nathan / Éditions Labor.
- LAFORTUNE L. (2002) : « Une pédagogie du projet », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 408 (novembre), pp. 35-36.
- LANGOUET G. / PORLIER J.-C. (1998) : *Mesure et statistique en milieu éducatif*, 6^{ème} éd., Paris, SDF éditeur [coll. Science de l'éducation].
- LE COZ N. (1994) : *Le Projet d'action éducative : Une situation d'apprentissage dynamique et interactive pour l'élève*, Université de Nantes : Mémoire de Maîtrise.
- LEMIERE V. (1997) : *Apprendre et réussir ensemble*, Lyon, Chronique Sociale.
- LEONI B. (2001) : « Prince de la rue », in *Babylonia*, n° 3, pp. 22-24 {Tessin, Suisse : École primaire du Tessin}.
- LESTAGE A. / BELMAS P. (2002) : *Réseaux de projets et réussite scolaire*, Éditions Nathan [Pédagogie].
- LIGIER F. / KAITERIS C. / LEVANTINO A. (1996) : « Initiation à la lecture », in *Actes du 2^{ème} Congrès des Professeurs de Français*, Thessalonique, pp. 157-167 {Athènes : Établissements Franco-helléniques}.
- LUSSIER D. (1992) : *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette [coll. F].
- LYKAKIS F. (2003) : « Les TPE et l'enseignement de l'anglais », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 20-26.
- MAGER R.-F. (1990) : *Comment définir les objectifs pédagogiques*, 2^{ème} éd., Paris, Bordas.
- MARTINEZ M.-L. (1989) : « Le Socio-constructivisme et l'innovation en français », in *Pratiques*, n° 63 (septembre), pp. 37-62.
- MAVROMARA C. (1999) : « Méthodologie d'un projet pédagogique interdisciplinaire », in *Actes du 3^{ème} Congrès des Professeurs de Français*, pp. 51-55 {Athènes : Pierce Collège}.
- MEDINA C. (2000) : « Mesdames, Messieurs, bonsoir... », in *Le Français dans le Monde*, n° 310 {Ponferrada, Espagne : École de langue ; fiche pédagogique}, p. 22.
- MEIRIEU P. (1993) : *Apprendre... Oui, mais comment*, Paris, ESF.
- (1995) : *Enseigner : Pour un scénario nouveau*, Paris, ESF.
- MÉNAGE C. (2003) : « Astronomy », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 313-314, pp. 15-16.
- MIALARET G. (1979) : *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- MICHEL V. (1996) : « Projet pédagogique », in *Travaux de didactiques de FLE*, n° 36, pp. 109-133 {France : Montpellier III}.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; INSTITUT PÉDAGOGIQUE (2001) : *Guide pour l'application de*

la Zone Flexible (Livre du professeur), Athènes – en grec : ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ? ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2001) : *Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Καθηγητή)*, Αθήνα.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (s.d. a) : « Le Système éducatif : Le Système éducatif grec », en ligne : http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm. Consulté en juillet 2003 – en grec : ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (s.d.) : « Το Εκπαιδευτικό Σύστημα : Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα », en ligne : *op.cit.*

——— (s.d. b) : « TPE - Travaux Personnels Encadrés » et « Itinéraires de Découvertes », en ligne : <http://www.educscol.education.fr/index.php?./resultats/RE1850.htm> et <http://www.educscol.education.fr/index.php?./resultats/RE2090.htm>. Consulté en juin 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; DIRECTION DES ÉCOLES (1992) : *Le Projet d'école, 1992*, Paris, Hachette [coll. Écoles].

MORANDI F. (1997) : *Modèles et Méthodes en Pédagogie*, Paris, Éditions Nathan.

NEDERLANDT P.(1990) : « Le Projet, mot-clé de l'orientation ? », in *Le Langage et l'homme*, vol. XXV, n° 2-3, pp. 175-180.

PAPANICOLAOU D. (1996) : « L'Album souvenir », in *Actes du 2^{ème} Congrès des Professeurs de Français*, Thessalonique, pp. 73-75 { Volos, Grece : 2^{ème} lycée de Volos }.

PARISEL F. (2003) : « TPE en première L : Compte rendu d'expérience », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 8-19.

PELPEL P. (1993) : *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.

PERRAUDEAU M. (1996) : *Les Méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin.

PERRENOUD P. (2002) : « Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? », in *Éducateur*, n° 14 (décembre), pp. 6-11.

PETRIE A. / SABIN C. (2000) : *Medical Statistics at a Glance*, Boston, Blackwell.

PIAGET J. (1969) : *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoel/Gonthier [coll. Folio/essais].

PICCARDO E (2003) : *Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères*, Thèse de doctorat (thèse en cotutelle, discipline : linguistique française - didactique du FLE, directeurs de recherche : C. PUREN et B. CAMBIAGHI), Brescia / Compiègne, Università delgi studi di Brescia / Université de technologie de Compiègne.

POGGIOLI P. (1977) : *Pratique de la méthode PERT*, Paris, Editions d'Organisation.

POULAIN M.-F. (1994) : « Les Nouvelles de FAX », in *Contact*, n° 37, p. 34.

PPCP DE L'ACADÉMIE DE VERSAILLES (s.d.) : « Pédagogie du projet », en ligne : <http://www.ac-versailles.fr/ppcp/fichiers/pedagogie.pdf>. Consulté en janvier 2002.

PRADEL-PAVÉSI C. / RÉAL-DOUTÉ M. (1999) : *Construire des projets avec les élèves*, Paris, Hachette [coll. éducation].

PRZESMYCKI H. (1991) : *Pédagogie Différenciée*, Paris, Hachette [coll. Éducation].

PUREN C. (1998) : « Éclectisme et complexité » : *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 360 (janvier), pp. 13-15.

——— (1999) : *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Paris, éd. Didier (coll. Crédif/essais).

——— (2001) : « Pédagogie différenciée en classe de langue » : in *Les Cahiers Pédagogiques* n° 399, (décembre) pp. 64-66.

RAYNAL F. / RIEUNIER A. (1997) : *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, formation et psychologie cognitive)*, Paris, ESF [coll. Pédagogies].

RÉMON J. (1999) : *Intégrer Internet dans l'enseignement de langue : Une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère*, Thèse de doctorat (discipline : sciences du langage, directeur de recherche : H. ZINGLÉ), Sophia Antipolis, Université de Nice.

RENTZEPOPOULOU P. (1999) : « Bonjour ! Ça va ? », in *Contact*, n° 6, pp. 36-41 {Athènes : 2^{ème} collège de Koropi, Athènes}.

——— (2000) : « La Grèce bouge », in *Contact*, n° 11, pp. 57-59.

RESEAU ÉCOLE ET NATURE (1996) : *Éduquer à l'environnement par la pédagogie de projet*, Paris, L'Harmattan.

REYES J.-F. / HERNANDEZ A. / COOMAN J.-N. (2000) : « A partir d'une expérience », in *Le Français dans le Monde*, n° 308, pp. 28-29 {Université Nationale du Honduras}.

RIOULT J. / TENNE Y. (2002) : *Concevoir et animer un projet d'école*, Paris, Bordas.

ROBERT M. (1988) : *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3^{ème} éd., Québec, Edisem Inc.

ROCHEX J.-Y. (1997) : « L'Œuvre de Vygotski : Fondements pour une psychologie historico-culturelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 120 (juillet-août-septembre), pp.105-147.

ROGERS C. (1984) : *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.

ROMANCE LANGUAGES DEPT (1994) : « Production radiophonique », in *Le Français dans le Monde*, n° 265 {Queensland, Australia : The University of Queensland ; fiche pédagogique}.

SAKHARTOV A. (1997) : « Une expérience réussie à Haïffa », in *Contact*, n° 49, pp. 45-46 { Haïfa, Israël : Lycée Houguim}.

SANCTOBIN V. (1996) : « Faire un journal télévisé », in *Le Français dans le Monde*, n° 284 {Louvain, Belgique : Université catholique de Louvain ; fiche pédagogique}.

SCHLEMMINGER G. (1996) : *La Pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : Approche historique, systémique et théorique*, Bern, Peter Lang.

——— (2002) : « L'Écriture collaborative à distance sur le réseau Internet : L'Exemple des romans virtuels du service éducatif de France Télécom », in KÜHN O. / MENTZ O. [éds.] (2002) : *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion : Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*, Herbolzheim, Centaurus Verlag, pp. 88-103.

——— (2003) : « La Pédagogie Freinet et le travail en projet : Plus de manuels scolaires ! », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 47-57.

SIGNORI E. (2002) : « Les Tours et les Châteaux de la Loire », in *Contact*, n° 17, pp. 45-46 {Athènes : Collège de I.M. Panayotopoulos}.

SPRINGER C. (2003) : « Dix questions didactiques essentielles pour les TPE », in *Les Langues Modernes*, n° 2, pp. 58-71.

SYGHOLITOU E. (1998) : « Soi-même : Motivation et performances scolaires », in EUCLIDI A.-K. [éd.] (1998): *Motivation en milieu éducatif : Actes d'une journée scientifique*, Athènes, éd. Ellinika Grammata, pp. 109-123 – en grec : ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ Ε. (1998) : « Εαυτός, Κίνητρα και Επίδοση στο Σχολείο », in ΕΥΚΛΕΙΔΗ Α.-Κ. [éd.] (1998): *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση : Πρακτικά Ημερίδας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

TARATORI-TSALKATIDOU E. (2002) : *La Pédagogie de projet : Théorie et pratique*, Thessalonique, éd. Kyriakidi [coll. Innovations dans l'éducation] – en grec : ΤΑΡΑΤΟΡΗ-ΤΣΑΛΚΑΤΙΔΟΥ Ε. (2002) : *Η Μεθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Θεσσαλονίκη, éd. Α/φοί Κυριακίδη [coll. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση].

TASSOPOULOU N. / KALYVA A. (2002) : « Manifestation du 24 mai 2002 à l'occasion du bicentenaire de la naissance de V. Hugo », in *Contact*, n° 19, pp. 38-42 {Athènes : École des langues Étrangères ; Université d'Athènes}.

TSIMIDOU O. (1994) : « La Valise magique », in *Communication*, n° 45, pp. 36-38 {Thessalonique : Collège public}.

TOKATLIDOU V. [direction] et al. (1986), *Ta Gallika*, éd. scolaire, Athènes – en grec : TOKATLIDOU B. [direction] et al. (1986), *Ta Γαλλικά*, Αθήνα.

VAMVOUKAS M. (1998) : *Introduction à la recherche psychopédagogique et méthodologie*, 3^{ème} éd., Athènes, éd. Grigoris – en grec : BAMBOYKAS M. (1998) : *Εισαγωγή στην Ψυχοθεραπευτική Έρευνα και Μεθοδολογία*, 3^{ème} éd., Αθήνα, éd. Γρηγόρη, 1993.

VAN DER MAREN J.-M. (1996) : *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^{ème} éd., Bruxelles, De Bœck Université.

VASSILEFF J. (1997) : *La Pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique Sociale.

VENTURELLI M. (2001 a) : « Autour de la pédagogie du projet : Quelques repères », in *Babylonia*, n° 3, pp. 12-15.

——— (2001 b) : « Gran Bel Siit », in *Babylonia*, n° 3, pp. 34-38 {Bellinzona, Suisse : École Supérieure de Tourisme et d'Hôtellerie}.

VERGNAUD G. (2000) : *Lev Vygotski : Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette.

VERGNES G. (1995) : « Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires », in *Cahiers série didactique*, n° 11 {Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E.}.

VERNETTO G. (2002) : « La Violence à l'égard des femmes », in *Le Français dans le Monde*, n° 319 {Aoste, Italie : Lycée Technique Commercial ; fiche pédagogique}.

VIALLET F. / MAISONNEUVE P. (1984) : *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Paris, Éditions d'Organisation.

VYGOTSKI L. (1997) : *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, avant-propos Yves Clot, 3^{ème} éd., Paris, La Dispute – titre orig. : *Myšlenie i reč'*, 1934.

WEISS M. / GROSS M.-M. (1987) : *La Pédagogie du projet et l'initiation à la lecture*, Paris, Armand Colin.

ZITTOUN T. / PERET-CLERMONT A.-N. / CARUGATI F. (1997) : « Note sur la notion de conflit socio-cognitif », in *Cahiers de Psychologie*, n° 33 ; et en ligne : <http://perso.wanadoo.fr/ais.jpp/conflisc.html>. Consulté en juin 2003.

Abréviations

AC : Approche Communicative

BCLEU : Bureau de Coopération Linguistique, Éducative et Universitaire

CDI : Centre de Documentation et de l'Information

CE : Compréhension Écrite

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEO : Commission de l'Europe de l'Ouest

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CSC : Conflit Sociocognitif

CO : Compréhension Orale

ÉE : Expression Écrite

EO : Expression Orale

FDLM : Français dans le Monde

FIPF : Fédération Internationale de Professeurs de Français

FLE : Français Langue Étrangère

GT : Groupe Témoin

IDD : Itinéraires De Découverte

IFA : Institut Français d'Athènes

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IRRSAE : Institut de Recherche

MAFPEN : Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

MAV : Méthode Audio-Visuelle

PACTE : Projet d'Activités Culturelles et Éducatives

PAE : Projet d'Action Éducative

PAF : Projet d'une action de formation

PERT : Programm Evaluation and Technique Review

PIF : Projet individuel de formation

POF : Projet organisationnel de formation

pp1 : projet pédagogique 1

pp2 : projet pédagogique 2

SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication Éducatives

TPE : Travaux Personnels Encadrés

TSC : Travaux Synthétiques et Créatifs

ZF : Zone Flexible

ABRÉVIATIONS CORRESPONDANTES AUX TERMES GRECS, TRADUITES EN FRANÇAIS

ASEP (ΑΣΕΠ) : Haut Conseil pour la Sélection du Personnel de la Fonction Publique

DEPPS (ΔΕΠΠΣ) : Cadre Interdisciplinaire Transversal Unifiant les Programmes

EPEAEK (ΕΠΕΑΕΚ) : Programme Éducatif Opérationnel de Formation Professionnelle

PEK (ΠΕΚ) : Centres Régionaux de Formation des Enseignants

SELME (ΣΕΛΜΕ) : École de Formation des Professeurs de l'Enseignement Secondaire

Index

1. Tableaux

Tableau 1 : Synopsis du projet dans le champ pédagogique	50
Tableau 2 : Synopsis du modèle adopté	104
Tableau 3a : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composantes 1-4 du projet pédagogique	131
Tableau 3b : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 5 du projet pédagogique	133
Tableau 3c : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 6 du projet pédagogique	134
Tableau 3d : Analyse des articles descriptifs (des projets conçus en classe), composante 7 du projet pédagogique	135
Tableau 4 : Les points du 1 ^{er} trimestre pour le cours de français en fonction des professeurs	164
Tableau 5 : Les enseignantes et leurs groupes-classes pendant les deux années d'expérimentation	183
Tableau 6 : Contrôle initial des variables des deux groupes (témoin + expérimental)	185
Tableau 7 : Regroupement des caractéristiques de l'échantillon	185
Tableau 8 : Les matériaux utilisés dans les deux groupes, aux différents moments des deux années de l'expérimentation	191
Tableau 9 : Savoirs / objectifs cognitifs (de maîtrise) du projet pédagogique 1	204
Tableau 10 : Savoirs / objectifs cognitifs (de maîtrise) du projet pédagogique 2	205
Tableau 11 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert)	206
Tableau 12 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert) du projet pédagogique 1	207
Tableau 13 : Capacités méthodologiques communes / savoir-faire (objectifs de transfert) du projet pédagogiques 2	207
Tableau 14 : Tâches liées aux objectifs des unités 1, 2 et 3 du manuel <i>ALLÔ FRANCE 1</i>	213
Tableau 15 : Tâches liées aux objectifs des unités 7, 8 et 9 du manuel <i>ALLÔ FRANCE 1</i>	215
Tableau 16 : Fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes dans une classe sans projet	216
Tableau 17 : Fiche pédagogique élaborée pour une séance didactique de 40 minutes, dans une classe avec projet	217
Tableau 18 : Amélioration - détérioration des compétences (1 ^{ère} année de recherche)	229
Tableau 19 : Amélioration - détérioration des compétences (2 ^{ème} année de recherche)	233
Tableau 20 : Question « Chez moi, j'ai consacré du temps au français » (groupe témoin)	244

Tableau 21 : Question « Chez moi, j’ai consacré du temps au français » (groupe expérimental)	244
Tableau 22 : Question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l’école était... » (groupe témoin)	245
Tableau 23 : Question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l’école était... » (groupe expérimental)	245
Tableau 25 : Compétences / savoir-être de la 1ère année, b (« Je n’ai pas aimé ce travail parce que... »)	249
Tableau 24 : Compétences / savoir-être de la 1ère année, a (« J’ai aimé ce travail parce que... »)	249
Tableau 26 : Compétences / savoir-être de la 1ère année, c (« J’ai osé... »)	249
Tableau 27 : Compétences / savoir-être, d (« Il a été difficile de... »)	249
Tableau 28: Compétences / savoir-être, e (« J’ai fait un effort pour... »)	250
Tableau 29 : Compétences / savoir-être, f (« Pour la première fois »)	250
Tableau 31 : Compétences / savoir-être, h (« Je me suis amélioré / -ée... »)	250
Tableau 30 : Compétences / savoir-être, g (« J’ai appris à faire... »)	250
Tableau 32 : Compétences / savoir-être, i (« Le travail en groupe c’est... »)	250
Tableau 33 : Compétences / savoir-être, j (« Dans mon groupe on a pu... »)	250
Tableau 34 : Compétences / savoir-être, k (« Dans mon groupe on n’a pas pu... »)	251
Tableau 35 : Compétences / savoir-être, l (« Si c’était à refaire... »)	251
Tableau 36 : Compétences / savoir-être, m (« Si j’exprimais un souhait, ce serait... »)	251
Tableau 37 : Résultats totaux des savoirs-être de la 2 ^{ème} année	262
Tableau 38 : Transcription A	264
Tableau 39 : Transcription B	265
Tableau 40 : Transcription C	266
Tableau 41 : Transcription D	266
Tableau 42 : Transcription E	267
Tableau 43 : Transcription F	268
Tableau 44 : Transcription G	269
Tableau 45 : Transcription H	270
Tableau 46 : Transcription I	271
Tableau 47 : Transcription J	272
Tableau 48 : Transcription K	272
Tableau 49 : Résultats présentés selon une triangulation méthodologique	275

2. Figures

Figure 1 : Les moyennes du 1er trimestre de l’échantillon total, pour le cours de français	165
Figure 2 : Compétence orale (1 ^{ère} année)	227
Figure 3 : Compétence écrite (1 ^{ère} année)	228
Figure 4 : Compétence générale (1 ^{ère} année)	229
Figure 5 : Compétence générale (1 ^{ère} année) – histogrammes comparatifs	230
Figure 6 : Compétence orale (2 ^{ème} année)	231

Figure 7 : Compétence écrite (2 ^{ème} année)	232
Figure 8 : Compétence générale (2 ^{ème} année)	232
Figure 9 : Compétence générale (2 ^{ème} année) – histogrammes comparatifs	234
Figure 10 : Répartition des réponses à la question 1 : « Pendant le 2 ^{ème} trimestre le cours de français m’a plu »	236
Figure 11 : Répartition des réponses à la question 2 : « Combien de temps avez-vous consacré à la maison au français ? »	237
Figure 12 : Répartition des réponses à la question 3 : « Le cours de français par rapport aux autres cours à l’école était... »	238
Figure 13 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français m’a plu » (groupe témoin)	239
Figure 14 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français m’a plu » (groupe expérimental)	239
Figure 15 : Répartition des réponses à la question « Le temps passait vite durant le cours de français » (groupe témoin)	240
Figure 16 : Répartition des réponses à la question « Le temps passait vite durant le cours de français » pour rechercher l’intérêt pour le cours (groupe expérimental)	240
Figure 17 : Répartition des réponses à la question « Si j’avais pu quitter le cours de français, je l’aurais fait » (groupe témoin)	241
Figure 18 : Répartition des réponses à la question « Si j’avais pu quitter le cours de français, je l’aurais fait » pour rechercher l’intérêt pour le cours (groupe expérimental)	241
Figure 19 : Répartition des réponses à la question « J’ai discuté avec mon professeur de français après le cours » (groupe témoin)	242
Figure 20 : Répartition des réponses à la question « J’ai discuté avec mon professeur de français après le cours » pour rechercher l’intérêt pour le cours (groupe expérimental)	242
Figure 21 : Répartition des réponses à la question « J’ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours » (groupe témoin)	243
Figure 22 : Répartition des réponses à la question « J’ai discuté avec mes camarades après le cours, à propos du cours » (groupe expérimental)	243
Figure 23 : Répartition des réponses à la question « Le cours de français par rapport aux autres cours à l’école était... » (groupe expérimental)	246
Figure 24 : Répartition des réponses à la question « Je préfère le cours habituel sans activités périphériques » (groupe témoin)	247
Figure 25 : Répartition des réponses à la question « Je préfère le cours habituel sans activités périphériques » (groupe expérimental)	247
Figure 26 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (L’intérêt pour la langue)	253
Figure 27 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (L’intérêt pour la langue – histogramme)	254
Figure 28 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (Le plaisir éprouvé pour le cours)	254
Figure 29 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (Le plaisir éprouvé pour le cours – histogramme)	255
Figure 30 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (L’autoévaluation de la compétence langagière)	255
Figure 31 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (L’autoévaluation de la compétence langagière – histogramme)	256
Figure 32 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La collaboration)	256
Figure 33 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La collaboration – histogramme)	257

Figure 34 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La responsabilité)	258
Figure 35 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La responsabilité – histogramme)	258
Figure 36 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La confiance en soi)	259
Figure 37 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La confiance en soi – histogramme)	260
Figure 38 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année, (La créativité)	261
Figure 39 : Compétences / savoir-être de la 2 ^{ème} année (La créativité – histogramme)	261